

URSZULA DRAHNÁ

Nauczanie języka polskiego w szkołach polskich i polonijnych za granicą na przykładzie Szkolnego Punktu Konsultacyjnego w Pradze

Używając terminu „język polski jako obcy”, większość odbiorców najczęściej wyobraża sobie grupę dorosłych osób, które przyjeżdżają do naszego kraju, by uczyć się języka polskiego, lub mają określony cel, by uczyć się polskiego za granicą. Jednak od wielu lat, w związku z coraz większą falą wyjazdów z kraju całych polskich rodzin, pojawia się potrzeba kształcenia (a potem i zatrudnienia) nauczycieli o specjalnych kwalifikacjach, takich, którzy nauczaliby dzieci polskiej emigracji, które już urodziły się na obczyźnie, ale także te, które przyjeżdżają do obcego państwa i tam kontynuują naukę języka ojczystego. Te dzieci często nie muszą od podstaw uczyć się języka polskiego, ale pod wpływem języka kraju zamieszkania ich język staje się nieporadny, brakuje słów lub wtrącane są słowa obcojęzyczne, mnożą się problemy ze strukturami gramatycznymi, czytaniem, pisaniem itd. Stopniowo uczniowie mieszkający poza Polską coraz bardziej językowo różnią się od swych krajowych rówieśników.

Jakie możliwości nauki języka polskiego mają dzieci emigrantów w nowych krajach pobytu? Otóż jest ich kilka, nauczaniem języka polskiego zajmują się bowiem placówki działające w różnych formach organizacyjnych; są to:

1. Szkolne punkty konsultacyjne, czyli szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych należące do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (<http://www.orpeg.pl/>). Obecne są w 36 krajach. W roku szkolnym 2014/2015 naukę w szkołach przy polskich placówkach dyplomatycznych rozpoczęło łącznie 15,9 tys. uczniów. Pracuje w nich 591 nauczycieli.
2. Szkoły społeczne prowadzone są przez polonijne organizacje oświatowe, stowarzyszenia rodziców, polskie parafie. Dotychczas na stronie Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą zarejestrowały się 402 szkoły, które zadeklarowały, że kształcą w nich ponad 31 tys. uczniów.
3. Szkoły polskie w obcym systemie oświaty i sekcje polskie w szkołach zagranicznych.

Do szkół obcych systemów oświaty, w których działają sekcje polskie, zalicza się szkoły, w których nauczanie wszystkich przedmiotów odbywa się w języku polskim

w klasach I–IV lub I–XII (np. Litwa, Ukraina, Łotwa, Białoruś, Czechy, Mołdawia); nauka języka polskiego i przedmiotów ojczystych prowadzona jest w systemie oddziałów dwujęzycznych w sekcjach polskich we Francji lub jako przedmiot obowiązkowy w kilku szkołach w Rosji (m.in. Petersburg, Usole Syberyjskie), na Białorusi, Ukrainie i Łotwie; język polski nauczany jest w ramach zajęć dodatkowych m.in. w takich krajach, jak: Dania, Szwecja, Norwegia, Niemcy, Australia, Węgry, Rumunia, Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan.

4. Szkoły europejskie

Rozróżniamy trzy typy szkół (typ I, II i wkrótce III) prowadzące edukację europejską w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Szkoły europejskie typu I są oficjalnymi instytucjami edukacyjnymi, kontrolowanymi wspólnie przez rządy państw członkowskich Unii Europejskiej. W dwóch z nich – z siedzibą w Luksemburgu i Brukseli – prowadzone są sekcje polskie, w których uczą się dzieci urzędników europejskich (ok. 380 polskich uczniów).

W moich rozważaniach na temat nauczania języka polskiego za granicą wykorzystywać będę doświadczenia zdobyte w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym przy Ambasadzie w Pradze, gdzie od 25 lat pracuję jako nauczycielka języka polskiego (por. <http://www.szkolapolskawpradze.com/>).

W mojej szkole, podobnie jak w innych placówkach tego typu, języka polskiego używa się przede wszystkim na popołudniowych, odbywających się najczęściej raz w tygodniu zajęciach z języka polskiego, wiedzy o Polsce (historia, geografia, WOS) oraz religii. Uczniowie to najczęściej:

- dzieci rodziców oddelegowanych, przebywające w Pradze przez kilka lat i przenoszące się wraz z rodzicami do innego kraju,
- dzieci z małżeństw polsko-czeskich,
- dzieci polskich emigrantów, którzy pozostają w Czechach na stałe.

Nasi uczniowie, oprócz szkoły polskiej, uczęszczają do dziennych szkół międzynarodowych, przede wszystkim angielskich, oraz do szkół czeskich.

Przez wiele lat uczyłam języka polskiego zgodnie z programami nauczania obowiązującymi w Polsce. Uważano bowiem, nawet podczas nasilającej się emigracji, że język polski jest dla uczniów przebywających za granicą językiem ojczystym, nie dostrzegano coraz większych kłopotów związanych z jego opanowaniem. Oczywiście, dla dzieci, które przyjeżdżają z Polski i rozpoczynają naukę w szkolnych punktach konsultacyjnych, jest on nadal językiem pierwszym, jednak w związku z przebywaniem w środowisku obcojęzycznym, powoli zastępuje go język kraju pobytu. Stąd automatyczne przenoszenie metod nauczania z Polski na grunt czeski było coraz trudniejsze, tym bardziej iż wśród uczniów pojawiły się dzieci nieznające języka polskiego, posługujące się wyłącznie gwarą (Zaolzie).

Kilka lat temu dostrzeżono wreszcie wagę tego problemu. Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało dla polskich szkół działających poza krajem „Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą” adresowaną specjalnie dla tego typu placówek (por. http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf). W ramach Ministerstwa Edukacji Narodowej powstał również tak długo oczekiwany przez środowiska polonijne centralny Ośrodek Roz-

woju Polskiej Edukacji za Granicą, który rozpoczął działalność w styczniu 2011 roku. Wreszcie szkoły polskie i polonijne uzyskały nadrzędną instytucję, która zajmuje się nauczaniem języka polskiego poza Polską.

W opracowanych na podstawie „Podstawy programowej” programach po raz pierwszy wykorzystano funkcjonujące już w glottodydaktyce polonistycznej pojęcie: język polski jako odziedziczony. Trzeba bowiem przyjąć, iż pojęcie „język polski jako obcy” wcale nie jest jednoznaczne. Zależy od wielu czynników: czy język nauczany jest w kraju, w środowisku osób, które dotychczas nie miały z nim kontaktu; za granicą, wśród obcokrajowców; czy też w ośrodkach, szkołach polonijnych, w grupie polskich emigrantów. W przypadku szkół polskich za granicą dodatkową cechą różnicującą uczniów jest przede wszystkim poziom znajomości języka polskiego. Dlatego żeby właściwie dobrać/stworzyć programy nauczania, metody, środki dydaktyczne itd., trzeba doskonale zrozumieć następujące pojęcia:

- a. język ojczysty,
- b. język obcy,
- c. język odziedziczony.

Dzieci, które wyjechały z kraju, opuściły polskie środowisko, będą na obczyźnie posługiwać się językiem odziedziczonym, będą doświadczać języka polskiego jako odziedziczonego. Termin ten jest stosunkowo nowy i oznacza język rodzimy używany przez emigrantów w środowisku domowym. Jego użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną biegłość, najczęściej zaczynają się posługiwać językiem kraju osiedlenia. Stosowanie języka odziedziczonego zawęża się do tematów życia codziennego oraz rodzinnego, to zwykle jest język tylko mówiony. W języku odziedziczonym często obecne są zapożyczenia i wtrącenia wyrazów obcych, dosłowne tłumaczenia obcych zwrotów i wyrażeń. Z jednej strony zadaniem szkół jest więc przede wszystkim rozwijanie języka odziedziczonego, zapobieganie błędom i eliminowanie usterek już występujących, dążenie do tego, by nie odbiegał od standardowej odmiany polszczyzny. Z drugiej strony w szkołach konieczne jest także budowanie tożsamości narodowej, której istotnym elementem jest język. Jak to robić?

Pojawia się wiele propozycji, by w szkołach polskich za granicą połączyć doświadczenia z nauczania języka polskiego jako odziedziczonego z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Uczący się języka odziedziczonego powinni być więc po części nauczani podobnie jak cudzoziemcy, po części zaś jak rodzimi użytkownicy języka. Zaproponowana przez MEN „Podstawa programowa” stara się korzystać z doświadczeń tych dwóch dydaktyk, jednak nadal nauczyciele pracujący i uczący poza krajem sami muszą rozwiązywać wiele problemów:

„Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą” zawiera normy opisu kompetencji językowych, które podzielono, wykorzystując *Europejski system opisu kształcenia językowego* na: SŁUCHANIE, MÓWIENIE, CZYTANIE, PISANIE. Natomiast kompetencje językowe dodatkowo zostały zapisane dla trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany (http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf). Czytamy w „Podstawie programowej”: „Zakładamy, że na najwyższym poziomie

umiejętności (C) zawierają się wymagania z poziomów niższych. W zapisach unikamy wymieniania tych wiadomości i umiejętności, które mają charakter ponadjęzykowy, a uczeń nabywa je w miejscowej szkole. Kształcenie językowe i kulturowe powinno mieć charakter zintegrowany” (http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf).

W tym przypadku doszło do pewnej standaryzacji wymagań, ale nie sprecyzowano, kto i w jaki sposób powinien mierzyć kompetencje językowe uczniów. Nauczyciel? ORPEG? Nie wiadomo, przez kogo zostaną przygotowane testy. Nauczyciel raczej nie ma wiedzy związanej z ich konstruowaniem. Nie wiadomo również, kiedy przeprowadzać testowanie. Logiczne byłoby badanie stopnia opanowania określonych sprawności lub podsystemów języka pod koniec każdego etapu kształcenia. Poza tym nauczanie języka ma zostać zintegrowane z treściami nauczania. „Podstawa programowa” nie precyzuje jednak, które z proponowanych tekstów kultury są odpowiednie dla uczniów będących na danym poziomie biegłości językowej (A – podstawowym, B – średniozaawansowanym, C – zaawansowanym). Decyzja należy do nauczyciela. Teksty jednak „powinny przede wszystkim wspomagać proces kształcenia sprawności językowej” (http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf). A przecież poziom podstawowy znajomości języka, bazując na najprostszym słownictwie i strukturach gramatycznych, znacząco ogranicza możliwości odwoływania się do tekstów literackich. Potrzebna jest indywidualizacja nauczania. Trzeba korzystać z ćwiczeń o różnym stopniu trudności, różnicować materiał pod względem stopnia biegłości, częściej wykorzystywać pracę w grupach itd. Propozycji metodycznych w tym zakresie jest bardzo mało.

„Podstawa programowa dla uczniów uczących się za granicą” (por. http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf) została opracowana dla trzech grup wiekowych: 5–9 lat, 10–13 lat i od 14 lat, z uwzględnieniem rozwoju poznawczego i możliwości percepcyjnych uczniów. W praktyce jednak nadal obowiązują wzorce organizacyjne funkcjonujące w Polsce. W szkolnych punktach konsultacyjnych, ale i w wielu szkołach polonijnych utrzymano podział na klasy, a jednostki organizacyjne to: szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, w przypadku szkolnych punktów konsultacyjnych – licea. Pozostawienie polskich wzorców organizacyjnych ma, moim zdaniem, sens tylko w przypadku szkolnych punktów konsultacyjnych, których uczniowie, tak jest przynajmniej w przypadku Pragi, najczęściej powracają do kraju. Natomiast w szkołach innych typów podział uczniów powinien uwzględniać tylko umiejętności językowe, oczywiście, biorąc pod uwagę możliwości intelektualne uczniów i ich rozwój psychomotoryczny.

Wymienione w „Podstawie programowej” grupy wiekowe nie są zbieżne z rocznikiem uczęszczającym do danych klas i jest ich za mało. Zmiana na pewno jest możliwa. Sądzę, że najrozsądniejszym wyjściem byłoby zwiększenie ilości grup wiekowych, tym bardziej iż w „Podstawie programowej” zapomniano o grupie najstarszej – licealistach. Proponowane podziały wieku to na przykład: 5–6 lat, 7–11 lat, 12–15 lat, 16–19 lat. Taki podział wiekowy mógłby zostać zastosowany zarówno w szkolnych punktach konsultacyjnych, jak i w innych placówkach polonijnych.

Ocenianie, świadectwa

Jak już wspomniałam, nasi uczniowie uczęszczają przede wszystkim do dziennych szkół czeskich i międzynarodowych. Zajęcia w szkolnym punkcie konsultacyjnym to zajęcia dodatkowe, w tym czasie dzieci mogłyby korzystać z wielu atrakcyjniejszych dla nich kółek zainteresowań. Lekcje nie mogą więc być prowadzone pod przymusem. Ale nie można również zrezygnować z oceniania. Uczeń musi wiedzieć, jakie ma braki, jakie zrobił postępy w nauce. To ważne również dla nauczyciela. Ocenianie to także motywacja do dalszej pracy. Jak to robić? W proponowanych przez ORPEG programach zostały szczegółowo opracowane osiągnięcia uczniów po zrealizowaniu programu, brak natomiast metod sprawdzania tych osiągnięć. Jeżeli bowiem zgodnie z „Podstawą programową” wyodrębnimy trzy poziomy kompetencji językowych ucznia, cztery sprawności komunikowania się w języku polskim, oznacza to, że sprawdzanie i ocenianie bieżące, semestralne, roczne powinno te poziomy uwzględniać. I ponownie pojawia się pytanie: jak połączyć kompetencje językowe z treściami nauczania? Jak też oceniać ucznia, który umiejętnie się wypowiada, ale nie zna np. lektur? W tym celu należałoby umieścić w programach obiektywne i rzetelne kryteria oceniania dla wszystkich poziomów. Na kursach nauczycieli pracujących za granicą konieczne jest podjęcie tego tematu.

Podobnym problemem są świadectwa, które uczniowie otrzymują po każdym roku nauki. Ich wartość jest niejednoznaczna. Świadectwa szkolne wydawane przez szkoły społeczne i szkolne punkty konsultacyjne nie są bowiem podstawą do przyjęcia lub odmowy przyjęcia dziecka do szkoły w Polsce. Niektórzy mogą zatem uznać je za bezwartościowe. Na świadectwach pojawiają się klasyczne oceny 6–1, brakuje informacji na temat kompetencji językowych. Sądzę, że dla nauczycieli uczniów powracających do Polski informacje na temat sprawności językowej byłyby równie ważne, jak oceny z danego przedmiotu. Rozwiązaniem byłoby umieszczenie na świadectwach dwóch ocen – klasycznej, przedmiotowej, i potwierdzającej kompetencje językowe. Na zakończenie kształcenia warto zastanowić się nad certyfikowanym egzaminem z języka polskiego jako obcego, przynajmniej na poziomie B2. Uczniowie również w ten sposób mogliby potwierdzić swoje kompetencje językowe.

Nauczyciele poloniści

W szkolnych punktach konsultacyjnych zatrudnieni mogą zostać tylko absolwenci konkretnych kierunków studiów – poloniści, historycy, nauczyciele nauczania początkowego. W związku ze zmianami wprowadzonymi w „Podstawie programowej” muszą oni uczestniczyć także w kursach organizowanych przez ORPEG i uzyskać specjalny certyfikat uprawniających do nauczania w placówkach poza krajem. To jednak dalej nie oznacza, że nauczyciele ci są glottodydaktykami specjalizującymi się w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Nadal ich wiedza na temat doboru metod i technik nauczania języka polskiego jako odziedziczonego lub obcego w pracy z uczniami i młodzieżą jest często niewystarczająca. Chyba warto pomyśleć

o wprowadzeniu na krajowych polonistykach kierunków specjalistycznych albo chociaż kursów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego w środowiskach emigracyjnych, tym bardziej że zainteresowanie tego typu specjalistami wzrasta.

Uczniowie

W „Podstawie programowej” nie uwzględniono kompetencji językowych i treści kształcenia dla najstarszej grupy wiekowej uczęszczającej do szkolnych punktów konsultacyjnych i placówek polonijnych – dla licealistów lub proponowanej grupy wiekowej 16–19 lat. Wiadomo, że jest to grupa specyficzna – młodych ludzi uwalniających się spod wpływu rodziców, którzy wcześniej decydowali o nauce w polskich szkołach. Często uczniowie spełniają tylko życzenia rodziny i markują naukę. Rodzi się zatem pytanie, jak zatrzymać ich w szkołach i zachęcić ich do nauki. Moim zdaniem, trzeba przede wszystkim udokumentować ich pracę. Dotychczasowe świadectwa na pewno nie pełnią tej funkcji. Motywują i uszczęśliwiają młodszych, starsi mają jednak świadomość tylko symbolicznej wartości tego dokumentu. Już dziś w niektórych krajach można zdawać egzamin maturalny z języka polskiego jako tzw. języka odziedziczonego. W innych – jako języka obcego na poziomie A lub B. ORPEG umożliwia także zdawanie polskiej nowej matury. Każdy młody człowiek powinien mieć możliwość podjęcia studiów w Polsce, a to wymaga ujednoczenia systemu i wprowadzenia oficjalnego dokumentu umożliwiającego tę naukę.

Nie wszyscy także wiedzą o tym, że język polski jest obecny w szkołach międzynarodowych i brytyjskich na terenie Czech i wielu krajów europejskich. Do tych szkół uczęszcza większość naszych licealistów. Uczniowie wywodzący się z różnych środowisk, w tym z polskiego, mają możliwość uczęszczania na lekcje języka polskiego, jak również zdawania tego języka jako części oficjalnego egzaminu kończącego pewien etap edukacji. Matura międzynarodowa różni się od matury w Polsce, choć reformy w polskim systemie edukacji coraz bardziej zbliżają te dwa egzaminy do siebie. Matura IB to zwieńczenie dwuletniego programu nauczania skonstruowanego w oparciu o listę wybranych przez ucznia lektur, omawianych dokładnie pod kierunkiem polskiego nauczyciela. Może warto się zastanowić nad możliwością takiego opracowania programu nauczania dla placówek zagranicznych, by spełniał on zarówno warunki „Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą”, jak i programu IB Diploma. Matura międzynarodowa jest egzaminem trudnym, surowo ocenianym, za to jej świadectwo umożliwia przyjęcie absolwentów na wiele prestiżowych uczelni.

Pomoce, materiały dydaktyczne

Nauczając dzieci polskie za granicą, nauczyciele często nie mogą korzystać z podręczników polskich lub mogą korzystać z nich tylko częściowo. Materiał nauczania trzeba bowiem dostosować do możliwości i potrzeb uczniów. Nie sądzę,

by możliwe było opracowanie jednolitego podręcznika, który spełniałby oczekiwania nauczycieli i uczniów we wszystkich krajach. Natomiast możliwe jest przygotowanie podręcznika opartego na tekstach kultury proponowanych w „Podstawie programowej”. Pomógłby on wielu uczącym, ponieważ „Podstawa” zaleca często omawianie fragmentów lektur, których odszukanie, nawet w czasach Internetu, jest dosyć trudne. Już dziś funkcjonuje także MEN-owski projekt podręcznika internetowego „Włącz Polskę!” (<http://włączpolske.pl/>). Powstające tam „atomy” edukacyjne łączą kręgi tematyczne, teksty kultury i odpowiednio dostosowują je do możliwości językowych uczniów. Aby jednak naprawdę móc wykorzystywać podręcznik w codziennej pracy, atomy musiałyby pokryć całą podstawę. Obecnie jest ich za mało, nie są do końca uporządkowane (tu na pewno przydałaby się większa aktywność nauczycieli). Problemem bywa także wydruk czy kopiowanie materiałów. I nie wszyscy nauczyciele chcą samodzielnie dobierać potrzebne im materiały.

Wnioski

W artykule wypunktowałam tylko najistotniejsze problemy związane z nauczaniem języka polskiego jako odziedziczonego w środowiskach emigracyjnych. Każdy z tych punktów wymaga odrębnego rozwinięcia, zwłaszcza że w związku z powiększaniem się liczby uczniów szkół polskich i polonijnych za granicą problemy te będą się pogłębiać. Zrobiono już wiele:

- powołano do życia Ośrodki Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą,
- opracowano „Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą” (http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf),
- przygotowano interaktywny podręcznik (<http://włączpolske.pl/>),
- Centrum Kształcenia Nauczycieli Polonijnych w Lublinie (<http://www.pcn.lublin.pl/>) proponuje urozmaiconą ofertę kursów dla nauczycieli polonistów i nauczycieli wiedzy o Polsce. Podobne kursy języka polskiego i wiedzy o Polsce coraz częściej organizowane są również w krajach ze znaczącymi skupiskami Polaków.

Co warto jeszcze zrobić?

Na pewno warto w ramach studiów polonistyki stworzyć kursy, zajęcia przygotowujące nauczycieli języka polskiego jako odziedziczonego. Problemu nie rozwiązują studia II stopnia lub studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim nie przygotowują one do nauczania dzieci i młodzieży. Trzeba pamiętać, że nauczanie języka polskiego poza krajem staje się zjawiskiem masowym, istnieje zatem duża szansa, że absolwent polonistyki zostanie za granicą nauczycielem w szkole polskiej bądź polonijnej lub korepetytorem języka polskiego.

Wielu naukowców glottodydaktyków zajmuje się już dziś problematyką nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Tworzą oni podręczniki, piszą programy

nauczania i konspekty lekcji do edukacji polonistycznej poza Polską. Nie zawsze jednak te materiały docierają do nauczycieli polonistów za granicą. To pole do działania ORPEG-u, warto nawiązać współpracę ze środowiskami uniwersyteckimi i te materiały promować, przekazywać zainteresowanym. Niezbędne jest pogłębienie badań nad symbiozą metodyki nauczania języka polskiego jako ojczystego oraz metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i metodyką nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Wielu nauczycieli nadal nie jest przekonanych do nowoczesnych metod nauczania języka polskiego „inaczej”. Wynika to najczęściej z niedoinformowania, często także z konieczności zapoznania się z nowymi metodami pracy, uczestnictwem w kursach, przygotowaniem nowych rozkładów materiału nauczania itd. Konieczne jest poszerzenie wiedzy metodycznej w tym zakresie. Podejście glottodydaktyczne w nauczaniu języka polskiego za granicą, połączone z dbałością o przekazanie bogactwa polskiego dziedzictwa kulturowego to nowe wyzwanie dla całego polskiego szkolnictwa.

URSZULA DRAHNÁ

Teaching the Polish language in Polish schools abroad: the instance of School Consulting Point in Prague

The author of the article concentrates on teaching the Polish language abroad, in School Consulting Points. Various educational institutions are described, however, the primary focus is on teaching the mother tongue. Differences between teaching Polish in Poland and abroad are highlighted, applying the relatively new term 'inherited language'. Attention is directed at the necessity of introducing changes to methodology of teaching Polish.