

ALEKSANDRA ACHELNIK
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA
Uniwersytet Śląski
Katowice

Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego

W ostatnich latach w Europie obserwujemy wzmożony ruch migracyjny. Zjawisko to połączone jest z programem Unii Europejskiej, umożliwiającym podejmowanie pracy w krajach członkowskich. Polskich migrantów można odnaleźć m.in. w Wielkiej Brytanii, Holandii, Niemczech czy Włoszech. Zjawisko migracji nierozzerwalnie związane jest z ideą wielojęzyczności oraz wielokulturowości, co wyraziście się przejawia w doświadczeniach podzielanych przez skupiska mniejszościowe. W grupach mniejszości polskiej pojawia się potrzeba nauczania dzieci i młodzieży języka polskiego, którą realizują najczęściej punkty szkolne przy jednostkach konsularnych lub społecznie działające tzw. szkolki sobotnie. Zadanie nauczania języka rodziców lub dziadków niejednokrotnie przysparza wielu problemów, ponieważ często dla nauczycieli i uczniów język jawi się tylko jako klucz do porozumienia i zdobycia wiedzy. Jednakże glottodydaktyk wie, że znajomość języka nie wystarczy do komunikacji z Innym/Drugim. Uczący się musi zbudować mapę kultury, która poprzez poznawany język staje mu się po części dostępna. Warto zwrócić uwagę, że dzieci urodzone lub wychowywane poza rodzimym interiosem kulturowym, mimo iż niejednokrotnie w przestrzeni domowej komunikują się ze starszym pokoleniem w języku polskim, nie otrzymują równoważnej wiedzy na temat „odmiennych sposobów myślenia, odmiennych typów doświadczeń, które konstytuują wizję świata posługującej się tym językiem społeczności” (Zawadzka 2004, 186), jak ma to miejsce w przypadku rówieśników wychowujących się w polskim kontekście geogra-

ficzno-społecznym. Stąd też można wysunąć tezę, że dla ucznia, dla którego język polski jest językiem drugim, każde spotkanie z reprezentantem kultury polskiej jest spotkaniem z Innym, oczywiście inaczej waloryzowanym aniżeli Inny pochodzący z całkiem odmiennego paradygmatu kulturowego. Jednakże to założenie nakłada na nauczyciela obowiązek prowadzenia komunikacji międzykulturowej, przekazywania na lekcjach języka informacji na temat geografii, realiów kulturowych oraz świata wartości, ciągłego uczestnictwa w negocjacjach kulturowych. Istotne byłoby wsparcie go w wypełnianiu tego obowiązku odpowiednimi pomocami dydaktycznymi.

„Język jako wytwór kultury i jej składnik jest silnie przez nią zdeterminowany” (Zawadzka 2004, 186), co przejawia się chociażby w tym, że część słownictwa nie ma w ogóle odpowiednika w innych językach, a część uwarunkowana jest kulturowo i w różnych językach znaczy coś innego (za przykład posłużyć może chociażby słowo „przyjaciół”). W każdym języku inaczej funkcjonują także tzw. formy rutynowe, które matrycowane są kulturowo. Od innych pytań rozpocznij rozmowę telefoniczną Włoch, od innych Polak. Zatem każdorazowa próba przeniesienia funkcjonujących we własnym języku struktur i znaków formalnych może narazić cudzoziemca lub osobę pochodzenia polskiego wychowującą się poza krajem przodków na niezrozumienie. Tym samym uczący się powinien zostać wyposażony w narzędzia, które pozwolą mu na takie używanie języka wyuczanego, które jest zgodne z obowiązującym w nim sposobem odwzorowywania i interpretowania świata, funkcjonującym u jego rodzimych użytkowników. „Uczenie się języka – jak pisze Elżbieta Zawadzka – to znacznie więcej niż poznanie charakterystycznego dla niego systemu znaków i struktur formalnych. Istotne jest tu odczuwanie utrwalonych i przenoszonych przez każdy język systemów wartości” (Zawadzka 2004, 186).

W przypadku kształcenia dzieci z grup mniejszościowych obserwować możemy cztery etapy kształtowania tożsamości. Pierwszy – jak wskazuje w swojej pracy Nikitorowicz – związany jest z przestrzenią domową i zanurzeniem w języku rodzimym, czemu towarzyszy poznanie rodzimej kultury. Drugi – obejmuje kontakt z językiem i kulturą lokalną, połączony jest z identyfikacją lokalną. Na tym etapie dziecko zauważa różnice w zachowaniu swoim i swoich bliskich, jak również otaczających je ludzi z innego paradygmatu kulturowego. Trzecia faza to przemyślane szukanie kontaktów z osobami dorosłymi ze swojej grupy kulturowej, poznanie języka, obyczajów, norm i wartości. Ostatni zaś etap kształtowania tożsamości to wchodzenie w „rozszerzoną tożsamość autonomiczną” (por. Nikitorowicz 1995, 34–35),

co może przybrać formę akomodacji, etnocentryzmu, reorientacji czy izolacji. Świadomość tego zjawiska powinna być kluczowa dla organizacji programów nauczania oraz metod pracy z dziećmi polonijnymi, na co uwagę zwracają autorzy pracy *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* (Bernacka-Langier i in. 2010, 164), którzy postulują konieczność rozwijania kompetencji kulturowych i międzykulturowych u osób uczących się języka polskiego jako obcego lub drugiego.

Zajęcia z języka polskiego jako drugiego są dla uczącego się przestrzenią, w której styka się z „innością kulturową”, przy czym ten kontakt wymusza także z jednej strony „uświadomienie sobie własnej niepowtarzalności, wartości własnej kultury, umocnienie własnej tożsamości” (Zawadzka 2004, 208), z drugiej zaś – konieczność modyfikacji w określonych sytuacjach komunikacyjnych własnych wzorów kulturowych. Uczący się języka obcego/drugiego, aby odnieść sukces komunikacyjny, musi posiadać kompetencje socjokulturową oraz podstawową wiedzę na temat językowego obrazu świata obowiązującego w kulturze przez niego poznawanej. Niejednokrotnie, chcąc sprawnie uczestniczyć w kulturze drugiej/obcej, musi on dokonać waloryzacji i zaadoptowania systemu wzorów kulturowych.

Znajomość kultury obcej i własnej daje dopiero podstawy do porównywania pewnych zjawisk kulturowych, oceny ich, jak również relatywizacji pewnych postaw i zachowań, co prowadzi do lepszego zrozumienia siebie i innych. Ponieważ to, co utrudnia wzajemne zrozumienie się i porozumienie, to – zdaniem Lubeckiej (2003, 44) – „silna kulturowa «inność» uczestników rozmów, ich brak wrażliwości na kulturowo zdeterminowaną semantykę wypowiedzianych przez każdą stronę słów i prezentowanych zachowań” (Mihulka 2009, 64).

Przesłanki te stały się inspiracją do przygotowania podręcznika języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci i młodzieży polonijnej. W swym opracowaniu wyszliśmy naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli pracujących w środowiskach mniejszościowych, uwzględniając zarówno problematykę *stricte* językową, jak też wybrane aspekty poprawności kulturowej obowiązującej w programach edukacyjnych oferowanych przez lokalną szkołę (na przykład kształtowanie modelu zdrowego odżywiania się). Oczywiście, mamy świadomość, że podręcznik może stanowić pomoc dydaktyczną w dowolnym kontekście kulturowym, zaś w warstwie narracyjnej nauczyciel i uczeń odnajdą tylko tropy nawiązujące do kontekstu kultur anglosaskich oraz germańskich. Jednakże „wkładanie” zbyt wielu kontekstów kulturowych mogłoby jedynie przeszkadzać. Jeśli książka będzie wykorzystywana

we Włoszech czy w Hiszpanii, nauczyciel sam na lekcji doda elementy kultury lokalnej, w naturalny sposób kontynuując dialog międzykulturowy inicjowany przez tekst. W przygotowanym przez nas podręczniku pomocą dla nauczyciela będzie zatem warstwa narracyjna, która wprowadza sytuacje inspirujące dyskusję na temat różnic w zakresie systemu wartości oraz realiów kulturowych. Wystarczy chociażby wskazać na to, że bohaterowie to dzieci polskiego pochodzenia, których rodzice ponownie osiedlają się w Polsce. Bohaterowie mają z jednej strony polskie korzenie, z drugiej doświadczenie wczesnego dzieciństwa spędzonego w innym środowisku językowym i kulturowym. Poznają świat kultury polskiej, jednak nie odcinają się od opuszczonego miejsca, w którym pozostali ich rówieśnicy i wspomnienia.

Przygotowanie podręcznika do nauczania języka drugiego dla dzieci może więc być sporym wyzwaniem. Proces nabywania języka drugiego jest od strony psychologicznej skomplikowany: to nie tylko opanowanie obcego systemu reguł, ale – jak wskazano – powolny proces wrastania przez obcy język w odmienną kulturę i społeczeństwo (Chromiec 2004, 44). Sam podręcznik, określany jako pomoc dydaktyczna, funkcjonując w dyskursie edukacyjnym, także podlega wielu czynnikom kontekstowym.

Najszerzy z nich, kontekst globalny, socjokulturowy, obejmuje idee, preferowane systemy wartości, tkwiące w długoterminowych, naczelnych celach edukacji, na których „budowane są wzorce wychowania i model absolwenta” (Nocoń 2009, 27). Jak podkreślają badacze, współcześnie jest to kontekst zmieniający się bezustannie wraz z szybkimi, zwłaszcza w ostatnich dekadach, przemianami cywilizacyjnymi i połączonymi z nimi zmianami w potrzebach edukacyjnych człowieka (Kojs 1998). Określa je raport Komisji Europejskiej, kładąc nacisk na opanowywanie przez uczących się nie tyle wiedzy, co metod nauczania, oraz tzw. kompetencji kluczowych, umożliwiających człowiekowi funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości¹. Kontekst ten obejmuje także osiągnięcia techniczne, m.in. informatyzację i cyfryzację współczesnego świata, a więc nowe (elektroniczne) środki naucza-

¹ Kompetencje te zdefiniowane zostały jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Należą do nich: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna – por. http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe [dostęp: 5.03.2012].

nia. Mają one znaczący wpływ na przededukacyjne doświadczenia uczących się – więc także dzieci – i na zmianę postrzegania świata oraz zachowań komunikacyjnych. Kultura audiowizualna rodzi nowy typ percepcji: tekst przestaje być linearnym tekstem werbalnym, a globalizacja, dokonująca się za pomocą mediów, otwiera wewnętrzne systemy edukacyjne na współpracy i poddaje je wzajemnym oddziaływaniom. W takiej sytuacji właściwe miejsce w systemie musi odnaleźć ta rola szkoły, która zapewnia uczniom w konkretnym państwie i społeczeństwie „utrzymanie tożsamości narodowej i przekazywanie szeroko rozumianej tradycji” wśród innych kultur (Nocoń 2009, 29). Współcześnie optymalne rozwiązanie wnosi w ten kontekst edukacja międzykulturowa, która „powinna kształtować świadomość o równości wszystkich kultur, wytwarzać umiejętność rozwiązywania problemów wynikających z uprzedzeń i stereotypów, kształcić otwartość, tolerancję i akceptację” (Zawadzka 2004, 216).

W ujęciach edukacji międzykulturowej pojawia się teza dotycząca kształtowania „człowieka pogranicza”, posiadającego zdolność wychodzenia na pogranicze myślowe i badawcze, „umiejącego spojrzeć z boku na kulturę dominującą i budować pomosty umożliwiające wymianę wartości” (Zawadzka 2004, 216). Tym samym ma on świadomość inności kulturowej, jest na nią otwarty i akceptuje ją. Każde zajęcia językowe mogą stać się przestrzenią spotkania kulturowego, podczas którego uczący się zdobywa wiedzę „o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych zachowaniach, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę” (Zawadzka 2000, 451), zachowując jednocześnie własną tożsamość. Komunikacja międzykulturowa z jednej strony pozwala uczącemu się porozumiewać się z przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych, a z drugiej – umożliwia budowanie tzw. mostów kulturowych.

Znaczący wpływ na nauczanie, a więc także na tworzone pomoce dydaktyczne, ma kontekst psychopedagogiczny, w dyskursie dydaktycznym lokowany zwykle poniżej socjokulturowego. Jego komponentami są czynniki: programowe, dydaktyczne i psychologiczne. Kiedy tworzy się podręcznik do nauczania języka ojczystego, autor odwołuje się do określonej w danym czasie teorii nauczania, powiązanych z nią zwykle sposobów przekazywania wiedzy (metod) oraz do określonego programu (podstawy programowej), wyznaczającego z góry określone cele edukacji językowej i literackiej dla poszczególnych etapów nauki i grup wiekowych. Podręcznik do nauczania języka drugiego jest zanurzony w kontekście szerszym: jego odbiorcy mogli wyrastać w systemach edukacyjnych opartych na innych teoriach nauczania (a dodatkowo – w odmiennych kulturach), być może

zostali przyzwyczajeni do innego sposobu rozwiązywania problemów, do innych metod, dzięki którym pogłębiali znajomość języka pierwszego.

Jeśli w procesie nauczania języków obcych dochodzi do kontaktów uczących się z innością kulturową, to można przyjąć, iż u podłoża oceny danej sytuacji, problemu, osoby, tkwi indywidualny system wiedzy uczącego się, zespół poglądów i wartości odnoszących się do tej sytuacji. Elementy te tworzą całość, którą można scharakteryzować (...) jako konstrukcję indywidualną (Torenc 2007, 122).

W ich rozpoznawaniu pomocna będzie współczesna psycholingwistyka, która wyposaża w niezbędną dla planowania procesu edukacji wiedzę o dziecięcym odbiorcy i jego motywacji do nauki języka drugiego: praktycznie każde dziecko do 12. roku życia bez ingerencji dorosłych zaczyna się posługiwać językiem obowiązującym w obcym kulturowo otoczeniu, jeśli takim językiem posługują się jego rówieśnicy. W warunkach klasy szkolnej trudno jednak zapewnić tę samą intensywność, czas, identyczną motywację czy naturalność językowego kontaktu (Chromiec 2004)². Wtedy w edukację warto włączyć rozwiązania dydaktyczne Cumminsa, który wskazuje, że przy odpowiednim postępowaniu socjokulturowym umiejętności językowe mogą być przetransferowane z jednego języka do drugiego: wszak procesy myślowe, które odpowiadają za uczenie się zarówno pierwszego, jak i drugiego języka są wspólne dla nich obu (Cummins 1984).

Niewątpliwym ułatwieniem dla twórcy podręcznika w odtworzeniu właściwego kontekstu psychopedagogicznego może być też fakt, że większość systemów szkolnictwa w Europie realizuje model szkoły wspomagającej, traktującej ucznia podmiotowo, koncentrującej się na całościowym jego rozwoju (Gołębniak 2004). „Efektywność działań edukacyjnych uzależnia się [w nim] od diagnozy wstępnej, czyli rozpoznania poziomu wyjściowego nauczanych kompetencji”, do nauczania włącza się przede wszystkim metody aktywizujące uczniów do działania, a funkcjonującym modelem interakcji jest układ dialogowy, partnerski (Nocoń 2009, 30). Autorzy muszą jednak samodzielnie wypracować program nauki języka dla dzieci, jedynie częściowo

² Główną rolę odgrywa tu chęć identyfikacji ze społecznością rówieśniczą mówiącą innym językiem, a także potrzeba porozumiewania się w tym języku (Chromiec 2004). Odbiorca dziecięcy nie ma jednak determinacji dorosłego, który zdaje sobie sprawę z odsuniętej w czasie korzyści z trudu włożonego w naukę języka, zwłaszcza, że decyzję o instytucjonalnej formie nauki podejmują za dziecko najczęściej rodzice. Ich motywacja może być obca malemu uczniowi.

odwołując do ustaleń ESOJK, ponieważ w przypadku pomocy dydaktycznych dla dzieci trzeba pamiętać o uwarunkowaniach psychologiczno-pedagogicznych grupy docelowej. Wszak cele nauczania są odmienne dla uczniów w różnym wieku. Należy je ułożyć, uwzględniając określone możliwości intelektualne i emocjonalne uczących się³.

Tymczasem kontekst lokalny dyskursu dydaktycznego – a więc także funkcjonowania podręcznika do nauki języka drugiego – powiązany z konkretną sytuacją komunikacyjno-dydaktyczną, miejscem, warunkami zewnętrznymi, zwykle wprowadza czynniki zamazujące nieco jasność przekazu kierowanego do odbiorcy wirtualnego. Nadawcy podręcznikowych komunikatów/zadań świadomi faktu, że w jednym zespole uczących się mogą się znaleźć dzieci w różnym wieku (o różnych możliwościach intelektualnych), a z podobnymi kompetencjami w zakresie języka drugiego (ale odmienną sprawnością w zakresie języka pierwszego⁴), próbują dostosować swą pomoc do takiego kontekstu lokalnego. To oni konstruują specyficzną sytuację odbiorczą, wpisując w nią wewnątrztekstowego adresata na podstawie stworzonej/wyobrażonej reprezentacji ucznia – z jego obrazem na początku (jaki jest, jak myśli, co już wie) i na zakończenie nauki z podręcznikiem (jak się ma rozwinać, co ma umieć). To wyobrażenie przekłada się na wszystkie aspekty budowanego tekstu (poziom języka, słownictwo, dobór tematyki, rodzaj zamieszczonych zadań, rodzaj ilustracji) (por. Nocoń 2009, 47).

W podręcznikach do nauki języka drugiego dla dzieci nie będzie to odbiorca ściśle określony, jednak wpisany na tyle czytelnie, by nieco szerszy zakres odbiorczy „wyczytali” z kart podręcznika uczestnicy interakcji dydaktycznej, a zwłaszcza nauczyciel. To od jego „kompetencj[i] warsztatow[y]ch, merytoryczn[y]ch oraz językow[y]ch, także osobowośc[i] (...), doświadczeni[a] zawodowe[go]” (Nocoń 2009, 31), świadomości zróżnicowania (poznawczego, językowego, kulturowego) uczniów oraz od dostosowania do nich strategii działania – będzie zależał kształt i wykonanie każdej jednostki lekcyjnej – niepowtarzalnego zdarzenia komunikacyjnego. Zakłada się, że nauczyciel języka drugiego pełni rolę pośrednika (inter)kulturowego, z szeroką

³ Ucząc dzieci języka, możemy korzystać z wiedzy o: największej plastyczności mózgu i gotowości do naturalnej akwizycji języka między czwartym a ósmym rokiem życia, co wiąże się z dobrym opanowaniem autentycznej intonacji i wymowy, podnoszącej się wraz ze świadomością językową zdolnością analizy i poszerzeniem obszaru strategii językowych. Musimy też pamiętać o: niewielkiej pojemności pamięci dziecka, słabej koncentracji, a także niewystarczającej motywacji do systematycznego wysiłku (Chromiec 2004).

⁴ Istotne jest też, na ile system języka pierwszego różni się od języka poznawanego – drugiego.

kompetencją wielo- i międzykulturową. „W zakresie wiedzy kompetencja międzykulturowa nauczyciela zakłada znajomość podstaw społeczno-kulturowych różnych krajów, ale i znajomość różnych aspektów życia własnego kraju i ich postrzegania przez innych” (Zawadzka 2004, 213). Sytuacja nauczyciela, który pracuje z grupami jednorodnymi językowo jest o wiele łatwiejsza, ponieważ może zapoznać się z różnicami w zakresie realiów i wzorów kulturowych obowiązujących w dialogujących językach i kulturach. Jego aktywność będzie skupiać się przede wszystkim na działaniach mających na celu uchronienie uczącego się przed błędnym interpretowaniem systemu wartości i zachowań osób wywodzących się z innej kultury. Tym samym, nauczyciel będzie zwracał uwagę, by na innego kulturowo nie patrzeć poprzez zespół wartości cenionych we własnej kulturze. Dodatkowo

pośrednik kulturowy powinien więc być osobą wrażliwą, o wysoko rozwiniętej empatii, otwartą na Inność i Innych, tolerancyjną, odznaczającą się szczególnie kulturą poszanowania różnic kulturowych i mającą świadomość tego, że Inny nie oznacza wcale gorszy. Powinno go cechować również silne poczucie swojej tożsamości społecznej, która została dodatkowo wzmocniona i wzbogacona właśnie poprzez kontakt z obcą kulturą (Mihulka 2009, 65).

Taki nauczyciel będzie właściwie wspierać kompetencję interkulturową uczniów, odbiór komunikatów pozawerbalnych, rozszyfrowywanie znaczenia słów oraz ich interpretację w kontekście kulturowym przez małych odbiorców. Będzie wspólnie z nimi budował empatię dla Innego oraz odsłaniał obszary stereotypów obowiązujących w kulturze, z której uczeń „wyrasta i którą współtworzy”⁵.

Jak został ukształtowany odbiorca w podręczniku naszego autorstwa? Adresujemy go, jak już wspomnieliśmy, do dzieci uczących się języka polskiego za granicą, przede wszystkim do dzieci polonijnych, zwłaszcza tych urodzonych poza granicami Polski, które wychowują się przede wszystkim w środowisku obcojęzycznym. Znając warunki nauczania języka polskiego w sobotnich szkołach europejskich, a także zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego niezależnie od wieku, przeznaczyliśmy swą pomoc dla odbiorców w wieku od 8 do 12 lat – z założeniem, że nawet najmłodszy z nich potrafi

⁵ P.E. Gębał w pracy *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (Gębał 2010, 106–107) przywołuje postulaty autorów treningu kulturowego i zwraca uwagę na konieczność obecności w nauczaniu języka i kultury obcej takich elementów, jak: komunikacja w sytuacjach międzykulturowych, strategia właściwej interpretacji, umiejętność porównywania kultur oraz trening postrzegania.

już pisać (na poziomie propedeutycznym) i czytać (na poziomie semantycznym) w języku kraju, w którym przebywa. Jest on uczniem w okresie wczesnoszkolnym, ma specyficzne potrzeby poznawcze i psychiczne, określony poziom kompetencji we własnym (pierwszym) języku. Dziecko w założonym przedziale wiekowym (8–12 lat) myśli w sposób konkretno-obrazowy, ma niewielką pojemność pamięci i słabiej się koncentruje.

Najistotniejsze w uczeniu takiego odbiorcy jest pozyskanie jego zainteresowania do systematycznego wysiłku, zwłaszcza że decyzja dotycząca podjęcia nauki najczęściej nie zależy od niego. Czynniki ten wpłynął na wiele komponentów podręcznika. Po pierwsze, rzutowało to na dobór metod, strategii i rodzaje ćwiczeń w podręczniku⁶. Po drugie, na rodzaj fabuły zastosowanej w książce, także na tematykę i sposób jej przedstawienia. Dziecko w młodszym wieku szkolnym odbiera przedstawiane mu narracje, identyfikując się z ich bohaterami, zwłaszcza jeśli są w jego wieku (Adamczykowa 2004). Najlepiej też zdobywa wiedzę i kreuje własną tożsamość, rozpoczynając od najbliższego sobie otoczenia – rodziny i środowiska rówieśniczego, co było i jest wykorzystane w programach, także w obowiązującej w Polsce podstawie programowej do edukacji wczesnoszkolnej (PP 2009). Dlatego bohaterami podręcznika zostały dzieci w podobnym do odbiorców wieku – ze swymi rodzinami i innymi dorosłymi z bliskiego otoczenia a także z pewnymi doświadczeniami „emigracyjnymi” w tle (dwójka dzieci wraca do kraju po latach nieobecności, inne mają rodzinę za granicą). Bohaterom towarzyszą zwierzęta, a oni sami, oprócz codziennych zmagani szkolnych, przeżywają przygody, dzięki którym uruchamiane są określone kręgi tematyczne. Szczególną rolę pełni upersonifikowany komputer – Komp, który dzięki swym nadzwyczajnym możliwościom pomaga bohaterom w trudnych sytuacjach⁷. Jako nowoczesne medium, bliskie współczesnemu uczniowi, pełni także rolę swego rodzaju przewodnika po problemach językowych. Koncepcja fabularna pozwala też oddać dwójce dziecięcych bohaterów – gospodarzy, rolę przewodników po Polsce i jej tradycjach (np. są „znawcami” obchodzenia andrzejek czy dnia św. Mikołaja (w 2. części). Postaci są dobrze zarysowane, także od strony plastycznej (rozpoznawalne) i przedstawione na początku podręcznika.

Nadawcami wewnątrztekstowymi stają się więc głównie dzieci (Kryśia, Marek, Ania, Paweł) i ożywiony komputer, którzy wprowadzają uczniów w codzienne sytuacje (w szkole, w domu, w sklepie, w zabawie), a także

⁶ Do tego komponentu jeszcze powrócimy.


⁷ Elementy fantastyki odgrywają ważną rolę w odbiorze dziecięcym.

przybliżają polskie realia kulturowe – z nimi odbiorcy poznają język polski. Komunikacja staje się więc prawie partnerska, a odbiór przedstawionych sytuacji ułatwia dodatkowo forma komiksu – atrakcyjna i percypowana wielozmysłowo (komiksy mogą być odsłuchiwane z płyty CD). Jednostki lekcyjne zawierają minimalne dawki materiału, narastają wolno i rozwijają się w układzie spiralnym. Taka konwencja ułatwia wprowadzanie zagadnień językowych i słownictwa oraz powracanie do nich, pozwala też na powtarzanie i utrwalenie, oswaja z materiałem...


Przyjrzyjmy się jednostce inicjującej opis wyglądu człowieka (por. rys. 1).


4 Mam długie włosy

A Patrzę i czytam.




oko/oczy wlosy
nos ucho/ uszy


B  Czytam i powtarzam.




mały, mała, małe




duży, duża, duże




krótki, krótka, krótkie
Ola




długi, długa, długie
Krystyna




ciemny, ciemna, ciemne




jasny, jasna, jasne




wysoki niska




gruby szczupła




wesoły smutna


C  Słucham i wskazuję właściwy portret.



A



B



C

Uwaga!

Nom. sg	Acc. sg
mała głowa	małą głowę
mały nos	mały nos
duże usta	duże usta

LEKCJA 4

Rys. 1. *Mam długie włosy* (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2009, 23)

Dla dzieci poznających język polski na poziomie A1 wprowadzamy zestawienie podstawowych cech określających wygląd: mały – duży, krótki – długi, jasny – ciemny, wysoki – niski, szczupły – gruby w połączeniu z ogólnym opisywaniem ciała i twarzy (wzrost: wysoki – niski i tusza: gruby – szczupły, głowa, włosy, oczy, nos, uszy). Rodzaj materiału ikonograficznego nie jest tutaj bez znaczenia – w podręczniku dla dzieci pełni wielorakie funkcje. Kolorowa plansza rysunkowa stanowi swego rodzaju zadanie wstępne (Janowska 2011) – antycypację zadaniową (Dakowska 2001, 37–38), wywołującą zainteresowanie zwłaszcza młodszych dzieci⁸. Uwagę starszych może przyciągnąć zestaw fotografii znanych postaci ze świata rozrywki, stanowiący jednocześnie bazę do ćwiczenia ze słuchu, „zbierającego” i utrwalającego poznane dzięki planszy słownictwo określające cechy. Funkcją materiału ilustracyjnego będzie więc skupianie uwagi młodych odbiorców. Jednocześnie jego układ (najpierw portret bohatera książki, potem cechy służące określeniu postaci) i rodzaj materiału językowego (zbiór antonimów) – przy otwartym podejściu nauczyciela⁹ do treści podręcznika – mogą zostać wykorzystane do aktywizacji uczniów oraz indukcyjnego – w miarę samodzielnego – toku dochodzenia do refleksji językowej. Ilustracje wspomagają motywację uczniów, właściwie też ukierunkowują obserwację i analizę materiału językowego¹⁰. Koncentrujemy się tu na przekazywaniu znaczeń, ewentualne wątpliwości w pracy nad formą (objaśnienia gramatyczne) przesuwając do podsumowania zadania. Schemat ogólnego określania wyglądu zostanie utrwalony dzięki przedstawianiu członków rodziny (bohaterów podręcznika) na kolejnej stronie jednostki (por. rys. 2)


⁸ W zróżnicowanej wiekowo grupie.

⁹ Ze względu na kompetencje językowe odbiorcy i założenie, że w podręczniku występuje wyłącznie język polski, polecenia są wyrażone w sposób prosty i skondensowany – ich pełna interpretacja należy do nauczyciela.

¹⁰ To etapy postępowania dydaktycznego (poszukującego), opartego na indukcji oraz samodzielnym, aktywnym dochodzeniu uczniów do odkrycia nowych wiadomości, opracowanego przed laty przez Zenona Klemensiewicza (w 1959 roku). Połączył on w ten sposób model pracy szkoły aktywnej i herbartowskiej (Jaworski 1978, 95). To model do dziś wykorzystywany w polonistyce szkolnej według schematu: 1) wprowadzenie: zetknięcie się ze zjawiskiem językowym/leksykalnym wraz z rozbudzeniem motywacji uczniów (potrzebą) do jego poznania; 2) opracowanie materiału przez obserwację (wyszukanie nowych elementów językowych) i analizę (odkrywanie prawidłowości, klasyfikowanie) oraz uogólnienie (wyciągnięcie wniosków, formułowanie reguły); 3) utrwalenie (zastosowanie materiału najpierw w znanych, potem w nowych kontekstach) w praktycznym działaniu. Jakże blisko stąd do metody zadaniowej opracowanej współcześnie (por. fazy samodzielnego dochodzenia do reguł gramatycznych uczących się języka drugiego: identyfikacja, analiza, ponowne użycie, generalizacja reguły).


i połączony w skuteczne zadanie, jeśli poprosimy uczniów o krótkie opisy członków ich własnych rodzin (np. na podstawie zdjęć przyniesionych do utworzenia drzewa genealogicznego).

Jakie masz oczy?






Mam niebieskie oczy.
Mam zielone oczy.
Mam brązowe oczy.
Mam szare oczy.


D Czytam.
To jest moja rodzina.




To jest moja mama, Beata.
Ona ma duże oczy i krótkie,
ciemne włosy. Jest niska.


To jest mój ojciec, Michał.
Ma jasne włosy, małe oczy
i duże uszy. Jest wysoki.




To jest mój brat.
Ma małe usta
i długie włosy.
Jest niski.



To jest mój kolega, Paweł.
On ma krótkie, jasne włosy
i duży nos. Jest wesoły.



To jest mój dziadek, Jerz.
On też jest w Ameryce.
Jest wysoki i ma długą
brodę. Dziadek Jerzy
to mąż babci Wandy.



To jest moja babcia, Wanda.
Ona jest w Ameryce. Ma duże
oczy i krótkie włosy. Babcia
Wanda to mama mojego taty.

LEKCJA 4

Rys. 2. *To jest moja rodzina* (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2009, 25)

Materiał ilustracyjny wypełnia więc rolę zadaniową podręcznika, jego układ, charakter i zróżnicowanie zapewniają indukcyjny tok pracy, budząc

także zainteresowanie odbiorców w różnym wieku. W czarno-białym, także bogatym w ilustracje zeszyte ćwiczeń, ta ostatnia funkcja jest jeszcze wspomagana regulowaniem (indywidualizacją) tempa, gdyż uwaga uczniów pracujących szybciej (o wyższych możliwościach percepcyjnych) może być kierowana w czasie pracy w klasie na uzupełnianie (kolorowanie) obrazków związanych z konkretnym zadaniem.

Jednocześnie koncentryczny układ treści podręcznikowych zezwala na płynne przechodzenie na wyższy poziom w zakresie konkretnego tematu. W grupach dziecięcych¹¹ może się zdarzyć, że poziom kompetencji językowej będzie zróżnicowany w odniesieniu do poszczególnych tematów. I tak np. opis postaci może być realizowany w wersji zaawansowanej ze wskazaniem znacznie większej liczby cech precyzujących wygląd człowieka (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2009, 76–81). By zadanie opisywania w pełni motywowało do wykonania, warto nadać mu dodatkowy cel zadaniowy¹² i połączyć czynność z kształceniem kompetencji tekstotwórczej w pisaniu komunikatu. Posługujemy się tu metodą analizy i twórczego wykorzystania wzoru¹³, by uczniowie w sposób prawie niezauważalny opanowali sprawność formy (Cummins 1984). Zobrazowanie zastosowania metody przedstawia rys. 3.

To tylko jeden z przykładów wykorzystania metod i ćwiczeń, które mogą uczniowi ułatwić naukę języka drugiego (także przez przetransferowanie umiejętności z języka pierwszego). Ze względu bowiem na specyficzności, młodego odbiorcę, często w dodatku pracującego w niejednorodnej grupie, istotne było dla nas stałe kierowanie się zasadami:

- aktywnego udziału ucznia (przez stosowanie metod aktywizujących, angażujących wszystkie zmysły odbiorcy i wdrażających w zróżnicowaną aktywność, gdyż multisensoryczna prezentacja treści ułatwia percepcję materiału i zwiększa zdolność zapamiętywania. Założyliśmy więc: szerokie stosowanie metod kształcenia sprawności językowej, a wśród nich dramy, przekładu intersemiotycznego, metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru, gier i zabaw językowych – rebusów, labiryntów, puzzli, krzyżówek);

¹¹ Zwłaszcza polonijnych.

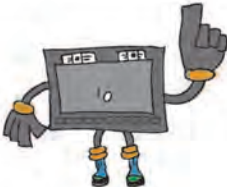
¹² Książka proponuje w tym miejscu opis związany z poszukiwaniem zagubionego w sklepie dziecka.



¹³ Jedna z 5 metod kształcenia sprawności językowej, opracowanych przez Annę Dyduchową. Polega ona na dostarczeniu odpowiednio umotywowanym uczniom wzoru, jego obserwacji i analizie przez ćwiczenia, wreszcie transformacji (przez ćwiczenia transformacyjne pozwalające oderwać się od wzoru), by w końcu dojść do ćwiczeń całkowicie twórczych (Dyduchowa 1988). Nauczając języka polskiego jako obcego, można dłużej pozostać w sferze ćwiczeń transformacyjnych.

KOMUNIKAT

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

Krysia jest (jaka?)
 – szczupła, wysoka (Nom.);
 Krysia jest (kim?) dziewczynką (jaka?)
 – szczupłą, wysoką (Instr.);
 Krysia to dziewczynka (jaka?)
 – szczupła, wysoka (Nom.).



 **Drama.** Szukamy bliskiej osoby i uzupełnimy tekst.
 Uczniowie w grupach wymyślają i prezentują scenki z rodzicami poszukującymi dzieci. Wymyślają sytuacje i wyglądy. Potem uzupełniają komunikat.

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

Rys. 3. *Tworzymy komunikat* (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2009, 79)

- motywacji w nauczaniu (przez dbałość o zainteresowanie ucznia dzięki wspomnianemu już wprowadzeniu bohatera-rówieśnika, przygodom w wątku fabularnym, ciekawostkom otaczającego świata na poziomie ucznia oraz zabawom dydaktycznym);
- transferowania możliwie wielu umiejętności językowych z języka pierwszego (Cummins 1984);
- poznawania języka w sposób całościowy (zgodnie z zasadą *Whole Language Theory*) – przez zastosowanie podejścia komunikacyjnego: słuchania – osłuchania, mówienia, rozumienia globalnego oraz szczegółowego tekstu, a potem – czytania i pisania. W całości uwzględniamy strategie interakcyjne, które mają zapewnić sukces komunikacyjny. Ta zasada zobowiązuje również do minimalizowania „wkładu” gramatycznego. Komentarz gramatyczny ograniczamy do podania reguły – konkretna sprawność gramatyczna jest przyswajana i utrwalana w ćwiczeniach o charakterze interakcyjnym.

Współczesny podręcznik, nie tylko ten do nauki języka, jest zwykle obudowany dodatkowymi elementami. Poza książką dla ucznia, zeszytem ćwiczeń i książką dla nauczyciela pojawiają się w zestawie dodatki audiowizualne, książeczki z tekstami uzupełniającymi, materiały dydaktyczne na stronach internetowych – wszystko po to, by uczeń znalazł się w sytuacji zbliżonej do rzeczywistej, w której interakcja będzie w miarę naturalna, a poznawanie nowych informacji – łatwiejsze. Dzieci o wiele szybciej przyswajają nowe treści, jeśli pozostają one w związku z ich własną naturalną aktywnością. Wystarczy zbliżyć sytuację nauki do rzeczywistej, a w przypadku odbiorcy dziecięcego wykorzystać dodatkowo techniki ludyczne, które zaspokajają jego podstawowe potrzeby: ruch, działanie, skakanie, taniec, śpiewanie, gdyż dziecko, poznając otaczający je świat, korzysta ze swego ciała (ruchu, mimiki) i zmysłów (słuchu, wzroku, dotyku, węchu, a nawet smaku). Dlatego „zaplecze” lingwistyczne, stworzone w podręczniku dla takich potrzeb, składa się z piosenek, wierszy (w tym także – „łamańców językowych”) i zabaw ruchowych: wyliczanek z komponentem ruchowym, śpiewu z gestem, zabaw tematycznych i interakcyjnych, a także manipulacyjno-plastycznych, jako że zabawa pozwala dzieciom przekraczać swoje umiejętności i uruchamia dodatkowo pamięć emocjonalną. Tym samym wspomagane są uzdolnienia językowe i motywacja uczących się (Arabski 1985)¹⁴.

W pracy ze starszymi dziećmi, korzystając z pozapodręcznikowych komponentów edukacyjnych, warto odwoływać się także do doświadczeń nie tylko życiowych, ale także lekturowych czy kulturowych. Przygody pana Kleksa okażą się bliskie i znajome, jeśli odwołamy się do uczniowskich doświadczeń z cyklem przygód Harry’ego Pottera¹⁵. Emocjonalne związanie z tematem (np. zainteresowanie fantazy) umożliwi też szybkie „przełożenie” wiedzy i tematyki na poznawany język. Opisywanie stwórków i duszków¹⁶, zanim sięgniemy do polskiego licha czy mamuny, można rozpocząć od nawiązania do stwórków typowych dla środowiska lokalnego naszych uczniów (np. angielskich, szkockich czy irlandzkich *fairies* i ich podziału na *seelie*

¹⁴ Przykładów takich ćwiczeń nie będziemy tu ze względu na ograniczenia artykułu przytaczać – znajdują się one w schemacie każdej jednostki w podręczniku zasadniczym, a także w zeszytach ćwiczeń.

¹⁵ Por. cykl propozycji lekcyjnych spoza podręcznika, dotyczących obu lektur, można zobaczyć na stronie SJKP: <http://sjkp.us.edu.pl/> [dostęp: 10.03.2012]. Obejmują one m.in. tematy: *Jak wyglądała nauka w Akademii Pana Kleksa i w Hogwarcie?*, *Pan Kleks i profesor Dumbledore – osobliwości i sekrety postaci*.

¹⁶ Por. układanie listu gończego z opisem postaci w rozdziale 16. (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2009, 81).

i *unseelie* – duszki dobre i złe)¹⁷. Różnice kulturowe okażą się wtedy nie takie duże, a język dzieci wystarczający do poruszania się w interesujących dla nich tematach.

Warto też wskazać, jak można rozwinąć tematykę zagadnień przedstawionych w podręczniku do nauki języka drugiego – dla potrzeb dzieci najmłodszych w zróżnicowanej grupie. W tym przypadku nieodzowna będzie współpraca z rodzicami – wszak uczestnikami dyskursu szkolnego są nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale także rodzice. Wspomniana już jednostka podręcznikowa (s. 81), w której pojawia się opisywanie stworków, może być dobrym pretekstem do mówienia o tradycjach kulturowych, a dodatkowo do oswojenia z różnego typu lękami i „potworkami” dziecięcymi. Młodsze dzieci można wtedy zapoznać z oryginalną piosenką, służącą jednocześnie usprawnianiu poprawnej artykulacji głoski [š]¹⁸.

Prezentując słowa piosenki uczniom o preferencji wizualnej oraz tym, których znajomość języka jest jeszcze słaba, można posłużyć się zabawnymi piktogramami. Dzieci mogą również stworzyć własne piktogramy obrazujące kolejne wersy piosenki, co ułatwi zapamiętanie tekstu i uatrakcyjni zajęcia¹⁹. Kolejnym etapem mogłoby być wspólne ułożenie ruchów do piosenki, wspomagające dzieci o modalności kinestetycznej. Muzyka i ruch wpływają korzystnie na uaktywnienie prawej półkuli mózgu, co proces przyswajania materiału językowego czyni bardziej skutecznym – efektywnym i przyjemnym (Lipińska, Seretny 2006, 41). Możemy dalej rozwijać temat, wprowadzając, w zależności od kompetencji językowej uczniów, tekst Doroty Gellner *Straszaki* (łatwiejszy) lub Danuty Wawilow *Strzyga* (trudniejszy)²⁰. Pierw-

¹⁷ A jest ich wiele, np.: małe skrzaty *pixies*, walijskie *elhyllen*, duszki domowe *brownie*, trolle i olbrzymy, puki, pukacze (*knockers*), gremliny, gobliny czy niemieckie lumpernikle i koboldy (por. www.langlool.com/seelie-i-unseelie-dobre-i-zle-duchy-z-brytyjskiej-mitologii.html [dostęp: 10.03.2012]).

¹⁸ Piosenka nosi tytuł *Szarak – Długie Uszy*. Oto jej treść: „Sza, Szo, Szu, Sze, Szy – / Coś szeleści w chaszczach. / Sza, Szo, Szu, Sze, Szy – / Stwór o sześciu paszczach, / Sza, Szo, Szu, Sze, Szy – / Szczrzyżę zęby w głuszy... / A to tylko – / sza! sza! / szarak – Długie Uszy”. Cały projekt opracowany przez Olgę Pawlik do podręcznika *Bawimy się w polski* (jego precyzyjny zapis – z piktogramami, nagraniem i nutami) znajduje się na stronie SJKP.

¹⁹ W tym celu dzielimy dzieci na grupy. Każda z nich opracowuje graficznie jeden z wersów. W czasie pracy dzieciom towarzyszy muzyka (nagranie piosenki).

²⁰ Oto oba teksty: D. Gellner, *Straszaki*: „Na starym, lysym krzaku mieszka rodzina straszaków. / Straszak tata, straszak synek – każdy straszny odrobine. / Każdy straszne miny stroi, jeden się drugiego boi! / Działzio Straszak stoi w cieniu, stoi z duszą na ramieniu. / A malutka straszak mama przestraszyła siebie sama! / Więc gdy spotkasz lisy krzak, idź na palcach, cicho tak, / by nie spotkać tych straszaków, co na lysym siedzą krzaku. (Gellner 2008, 6). D. Wawilow,

szy jest pretekstem do rozmowy na temat strachów i lęków domowych dzieci, drugi – może być nawiązaniem do kilku przykładów postaci z polskiej demonologii ludowej. W kolejnym etapie pracujemy metodą przekładu intersemiotycznego: uczniowie w grupach rysują swoje „straszki” (strzygę lub straszaka) i korzystając z materiału podręcznikowego dotyczącego precyzowania wyglądu, opisują swoje postaci²¹. Zajęcia może zakończyć rekapitulacja polegająca na zabawie w wykreślankę literową nawiązującą do tematu zajęć (por. rys. 4)²².

Jakie hasło kryją jarzębinowe korale strzygi?
Zbierz co drugą literę i wpisz hasło w kratki.



Rys. 4. Wykreślanka (rekapitulacja)

W tym momencie włączamy także do nauki języka drugiego rodziców, bowiem uczniowie otrzymują od nauczyciela *List do rodziców*, w którym jest krótka informacja na temat treści lekcji oraz prośba o rozmowę z dzieckiem na temat zajęć, wspólne działania intersemiotyczne wokół tematu, a także

Strzygi: „Kiedy jesień się na dobre / zaczyna, / kiedy w polu czerwienieje / jarzębina, / kiedy liście pędzą z wiatrem / na wyścigi, / z ciemnych dziupli wykradają się / strzygi. / Idą boso na rozstajne / drogi, / w szare włosy wplatać ciernie / i głogi, / w strugach deszczu nad dachami / przelatać, / śpiącym koniom senne grzywy / zaplatać. / Czasem myślisz – / to puchają puchacze, / a to strzyga / na rozstajach płacze. / Czasem myślisz – / wiatr zawodzi w drzewach, / a to strzyga / na rozstajach śpiewa. / Czasem myślisz – / co tam w deszczu śmiga? / A to strzyga, mój mały / to strzyga... (Wawilow 2007, 32).

²¹ Podsumowanie mogą stanowić zadania polegające na zadawaniu pytań (dotyczących konkretyzacji wyglądu, czynności wykonywanych przez narysowane postaci itp.) i udzielaniu odpowiedzi przez wszystkie dzieci.

²² Przygotowana przez nauczyciela i wklejana do zeszytów.

wspólną lekturę dodatkowego, krótkiego tekstu na zbliżony temat – wszystko tak rozłożone w czasie, by było to dla młodego odbiorcy przyjemnością, a nie przykrym obowiązkiem, oraz by stało się okazją do rozwijania kompetencji językowej²³. Aktywność „rodzinna” ma szczególne znaczenie w rodzinach polonijnych, ponieważ rodzi się wtedy szansa na „oderwanie” użycia języka jedynie od prostych czynności domowych i skierowanie go ku przeżyciom i budowaniu tożsamości dziecka.

Podręcznik do nauki języka drugiego dla dzieci może do takich aktywności inspirować i motywować. Mamy świadomość, że nie istnieje podręcznik idealny. Nasza propozycja jest jedną z niewielu współczesnych prac glotto-dydaktycznych adresowanych do dzieci i młodzieży polonijnej. Z naszego punktu widzenia wartością jest podyktowana układem treści propozycja poznania języka, kraju i kultury przodków z odwołaniem się do strategii dialogu międzykulturowego, ukazanie uczącemu się, że kultura lokalna i polska są równoważne i w równym stopniu atrakcyjne. Znajomość jednej i drugiej – przez język – pozwala nie tylko na swobodną komunikację w dwóch przestrzeniach kulturowych, ale także (a może przede wszystkim) na dostrzeganie podobieństw i różnic pomiędzy dwiema kulturami, w których uczeń funkcjonuje, a co za tym idzie – na znoszenie stereotypów i budowanie wrażliwości kulturowej, która jest niezbędna we współczesnym świecie.

Literatura

- Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2009, *Bawimy się w polski 1*, Katowice: Officina Silesia.
- Adamczykowa Z., 2004, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bernacka-Langier i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce – Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III poziomu edukacyjnego*, Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- Chromiec E., 2004, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cummins J., 1984, *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego: College Hill.

²³ Tego typu działania powinny być przewidziane jako regularny element towarzyszący nauce języka drugiego przez dziecko, zwłaszcza wtedy, gdy jest on rodzicom znany.

- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gellner D., 2008, *Duszki, stwórki i potwórki*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Gołębiak B.G., 2004, *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, i B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Jaworski M., 1978, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kojs W., 1998, *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej edukacji*, w: Kojs W., Mrózek R., Dawid Ł., red., *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 1, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lipińska E., Seretny A., 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Lubecka A., 2003, *Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy*, „Biuletyn Glottodydaktyczny”, nr 9.
- Mihulka K., 2009, *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych*, w: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A., red., *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Podgórcy B. i A., 2005, *Wielka księga demonów polskich*, Katowice: Wydawnictwo KOS.
- (PP 2009) *Podstawa programowa z komentarzami*, 2009, t. 1, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe: implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Wawilow D., 2007, *Wierszykarnia*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: Kielar Z., Krzeszowski T.P., Lukszyn J., Naumowicz T., red., *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa: Graf-Punkt.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dialogue Between the Cultures.

On Textbook for Children to Learn Polish as a Second Language

The article is aimed at discussing the problem of teaching Polish as a foreign language to the children and teenagers of Polish origin. The authors point out to the specific situation of

teaching bilingual children and present several contexts (socio-cultural, intercultural, psychological and pedagogical, local) that determine the character of such teaching aid as a textbook for children who want to learn Polish as a second language. The authors of the article discuss components of such textbook and methods of preparing them using their own work (a textbook *Bawimy się w polski 1*) as an example. They also present certain examples of developing an inspiration (for example an intercultural one) that this textbook contains.

Key words: intercultural attitude, methods of teaching Polish as a foreign language to children, textbook for children, dialogue between cultures, second language