

I

JĘZYK POLSKI – OJCZYSTY CZY
OBCY?

Nauczanie języka ojczystego w zmieniającym się świecie – wyzwania edukacyjne

STRESZCZENIE: Na całym świecie systemy edukacyjne stoją przed istotnymi wyzwaniami. Rosną oczekiwania społeczne wobec kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym, a jednocześnie następuje wzrost kulturowej i językowej różnorodności populacji szkolnej. Celem referatu jest nakreślenie panoramy zjawisk związanych z kształceniem języka ojczystego oraz wyzwań, jakie stoją przed tą edukacją w zmieniającej się rzeczywistości. Wybrane problemy nauczania polszczyzny (m.in. wpływ powszechnej znajomości języka obcego i postępu technologicznego na uczenie się i nauczanie) zostaną przedstawione na tle szerszego kontekstu międzynarodowego (relacji między językiem ojczystym a językiem narodowym, badań nad nauczaniem języka ojczystego na świecie). Twórcze wykorzystanie międzynarodowych wyników badań nad kształceniem w języku ojczystym stanowi jedną z dróg prowadzących do poprawy edukacji w tym zakresie.

SŁOWA KLUCZOWE: język polski jako ojczysty, język ojczysty a język narodowy, język ojczysty a język obcy

1. Wprowadzenie

Język ojczysty, zwany także językiem pierwszym, językiem wyjściowym, L1 lub językiem natywnym (od ang. *native language*), jest pierwszym językiem poznawanym przez człowieka i pierwszym, w którym się on komunikuje. O jego znaczeniu w rozwoju jednostkowym nie trzeba

nikogo przekonywać. Na całym świecie systemy edukacyjne stoją przed istotnymi wyzwaniami. Rosną oczekiwania społeczne wobec kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym, a jednocześnie następuje wzrost kulturowej i językowej różnorodności populacji szkolnej. W 2015 roku UNESCO, w komunikacie dotyczącym obchodów Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego, zwróciła uwagę na marginalizację i wykluczenie mniejszości przez brak dostępu do edukacji w językach ojczystych. Uznała to za jeden z największych nierozwiązanych problemów współczesnego świata. Członkowie mniejszości językowych ze względu na barierę językową mają utrudniony dostęp do wysokiej jakości edukacji, szczególnie do szkolnictwa wyższego.

Celem artykułu jest nakreślenie wyzwań, jakie stoją przed kształceniem języka polskiego jako ojczystego w zmieniającej się rzeczywistości. Wybrane problemy nauczania polszczyzny – w oparciu o teksty publikowane w anglojęzycznym¹ czasopiśmie „L1 – Educational Studies in Language and Literature” – zostały poszerzone o problematykę nauczania języków ojczystych na świecie. W pierwszej części tekstu specyfikę nauczania języka polskiego jako ojczystego zaprezentowano na szerszym międzynarodowym tle, z omówieniem relacji między językiem ojczystym a językiem narodowym oraz wynikających stąd konsekwencji dla podejmowanych badań. Następnie zarysowano panoramę sytuacji językowej i edukacyjnej polszczyzny, a na koniec – w kontekście poruszonych zagadnień – zasygnalizowano kilka wyzwań edukacyjnych, jakie stoją przed nauczaniem języka polskiego w Polsce.

W polonistycznej tradycji metodycznej nauczanie języka polskiego oznacza – w znaczeniu szerszym – główny przedmiot szkolny, na którym uczący się doświadczą kształcenia kulturowo-literackiego i językowego, oraz – w znaczeniu węższym – jedynie część tego przedmiotu, ograniczoną do kształcenia językowego. Zakres sformułowania *nauczanie języka polskiego* może jednak obejmować przestrzeń jeszcze szerszą: z jednej stro-

1 Czasopismo powstało pod patronatem międzynarodowego stowarzyszenia IAIMTE (*International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*), które pod koniec 2014 roku, po 20 latach działalności, zostało przekształcone w *International Association for Research in L1 Education* (languages, literatures, literacies) – ARLE. Pierwszy numer *L1* ukazał się w 2001 roku w wydawnictwie Kluwer Academic Publishers. Z czasem zespół redakcyjny uznał, że pozycja książkowa (choćby z powodów ekonomicznych) nie dotrze do tak szerokiego grona odbiorców, jak jest to możliwe dzięki technologii informatycznej. Od 2006 czasopismo ukazuje się jedynie w formie elektronicznej i jest bezpłatne. Taka forma rozpowszechniania wynika z nadrzędnego celu stowarzyszenia IAIMTE/ARLE, jakim jest jak najszersza wymiana doświadczeń i prezentacja wyników badań nad uczeniem się i nauczaniem języka ojczystego.

ny – nauczanie wczesnoszkolne, a nawet edukację przedszkolną, a z drugiej – edukację dorosłych i rozwijanie języka ojczystego na wyższych etapach nauki. Ponadto sformułowanie to dotyczy zarówno kształcenia w kraju, jak i mniejszości polskiej poza granicami Polski. W niniejszym tekście wykorzystano znaczenie najszerze, choć – z racji lingwistycznego wykształcenia autorki – przy omawianiu problemów szczegółowych posługiwano się przykładami z zakresu kształcenia językowego.

2. Języki ojczyste w perspektywie porównawczej

Nauczanie języka polskiego jako ojczystego powszechnie kojarzy się z nauczaniem w Polsce języka narodowego. Swoistość nauczania języka ojczystego w Polsce rysuje się wyraźnie w zestawieniu z innymi państwami i nauczaniem językami. Pomijając sprawy oczywiste, takie jak różnice w systemach edukacyjnych (liczba lat kształcenia, struktura szkolnictwa) czy odmienne wartości nadrzędne i cele tej edukacji, należy zauważyć, że sytuacja językowa w Polsce, polegająca na tym, że język polski jest językiem dominującym, a językami mniejszości narodowych posługuje się około 3% społeczeństwa, jest nietypowa. Na świecie relacje między językami są zwykle bardziej skomplikowane, co ma wpływ na zakres i tematykę prowadzonych tam badań.

Po pierwsze, dany język może być językiem ojczystym (urzędowym) w więcej niż jednym kraju. Tak jest z językiem angielskim m.in. w Wielkiej Brytanii, USA, Irlandii, Australii, Kanadzie, RPA, Hong Kongu, Nowej Zelandii, czy językiem francuskim we Francji, francuskojęzycznej Belgii, francuskojęzycznej Szwajcarii i w kanadyjskiej prowincji Quebec. Takie uwarunkowania pozwalają na prowadzenie badań, których realizacja w Polsce – ze względu na odmienną sytuację językową – nie jest możliwa. Chodzi m.in. o porównywanie efektywności różnych systemów edukacyjnych, w których nauczany jest ten sam język, stosowanych w nich metod, o porównanie sposobów szkolenia nauczycieli czy jakości materiałów dydaktycznych, a także o refleksje socjolingwistyczne (por. Pasa, Morin, 2007; Dufays, 2007).

Po drugie, w jednym kraju może występować wiele języków ojczystych. Taka sytuacja z jednej strony może być uwarunkowana historycznie, co zwykle wiąże się z obecnością wypracowanych rozwiązań systemowych w oświacie. Chodzi tu o kraje wielojęzyczne, w których kilka języków ma status języka urzędowego (np. w Szwajcarii są cztery języki urzędowe: niemiecki, francuski, włoski i retoromański, a w Belgii – trzy: francuski,

niderlandzki i niemiecki), lub kraje z językiem regionalnym (np. Hiszpania z językiem katalońskim czy Polska z językiem kaszubskim). Z drugiej strony, wielość języków ojczystych w danym kraju może dotyczyć stosunkowo młodych wspólnot językowych. Ich pojawianiu się sprzyja nasilenie się procesów migracyjnych w Europie. Obok języka urzędowego w jednym kraju występuje coraz więcej coraz liczniejszych pod względem liczby użytkowników języków ojczystych. Przykładowo, w szkołach irlandzkich uczą się dzieci pochodzące z ponad 160 krajów. Dla około 70% uczniów język angielski nie jest pierwszym (ojczystym) językiem². Takie zróżnicowanie zmusza władze do wprowadzania nowych rozwiązań systemowych w oświacie i prowadzenia badań naukowych, których celem jest wypracowanie efektywnych sposobów poprawy umiejętności komunikowania się w języku standardowym oraz wykorzystanie różnych doświadczeń językowo-kulturowych w edukacji szkolnej (por. Marin i in., 2007; Broeder, Stokmans, 2012; Melo Pfeifer, Schmidt, 2012; Linneweber-Lammerskitten, 2012; Byram i in., 2013).

Po trzecie, językiem ojczystym w danym kraju może być język lokalnej społeczności, zepchnięty – w wyniku rozmaitych historyczno-politycznych zawirowań – na margines, a obecnie rozpoznawany jako ważny element budowania tożsamości danej społeczności. W Nowej Zelandii lokalny język maoryski zniknął podczas kolonizacji, a następnie w latach siedemdziesiątych XX wieku został przywrócony do życia. Maorysi zaczęli uczyć swe dzieci w ojczystym języku maoryskim. Innym przykładem wielokulturowego środowiska edukacyjnego jest południowa Afryka, gdzie uczniowie wkraczają do klasy z bogatym dziedzictwem tradycyjnych wierzeń i uczą się poprzez pewne pośrednictwo (L2), inne niż ich pierwszy język (L1). Relacje zachodzące między językiem L1 (domowym, w którym osadzone są kulturowe i indywidualne wyobrażenia uczniów, ich ontologiczne i epistemologiczne przekonania), L2 (szkolnym), a czasami i L3 (właściwym danej dziedzinie językiem naukowym) są bardzo skomplikowane. Tego typu uwarunkowania pozwalają badać wpływ używanych języków (m.in. zawartego w nich językowego obrazu świata, ich swoistych struktur poznawczych) na uczących się (McKinley, Keegan, 2008; Fakudze, Rollnick, 2008; Cordeur, 2012; Tse, Hui, 2012).

Edukacja w języku ojczystym w różnych krajach, często opierając się na odmiennych założeniach teoretycznych, szuka empirycznie poświad-

2 http://www.dublin.msz.gov.pl/pl/aktualnosci/obchody_miedzynarodowego_dnia_jezyka_ojczystego_promujemy_nauczanie_jezyka_polskiego_w_irlanii;jsessionid=65E040AF62FCD BB163693DF68883803F.cmsap5p, dostęp: 25.04.2015.

czonych sposobów na poprawę efektywności kształcenia. Przegląd problematyki prezentowanej w ostatnim dziesięcioleciu na łamach czasopisma „L1 – Educational Studies in Language and Literature” pozwala dostrzec najczęściej eksplorowane obszary badawcze, a także wskazać podobieństwa i różnice w stosunku do zainteresowań rodzimych badaczy.

Lektura czasopisma daje orientację w różnorodności systemów oświatowych w poszczególnych państwach i problemów, z jakimi się one zmagają (Kostouli, 2002; Castro, 2007; Cosson, 2007; Sawyer, 2007). Okazuje się, że debata nad kształtem i jakością nauczania języka ojczystego i transformacja systemu edukacyjnego nie były na przełomie XX i XXI wieku właściwością jedynie polską. Nauczanie języka ojczystego w Brazylii, określane „wojną dwóch światów” (Cosson, 2007), stanowi pole bitwy między tradycyjnym podejściem zorientowanym na gramatykę a powoli zwyciężającym ukierunkowaniem na pragmatyzm i utylitaryzm. Proces rekonfiguracji, obejmujący cele, treści, metodykę oraz ocenianie, dokonuje się w wielu krajach.

Rozbudowanym obszarem w refleksji jest nauczanie języka ojczystego w zmieniającej się rzeczywistości kulturowej: w wieku Internetu, mass mediów, nasycenia informacją. Szuka się sposobów wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu języka ojczystego (np. poprzez włączenie do systemu edukacyjnego narzędzi komputerowych i nauczania na odległość lub prowadzenie cyfrowych konwersacji w edukacji), a także bada wpływ, jaki ta technologia wywiera na uczenie się, czytanie literatury i pisanie (Erixson, 2007; Braaksma i in., 2007; Krogh, 2012; Kamykowska i in., 2013).

Prowadzi się intensywne badania nad kształceniem umiejętności pisania, w odniesieniu zarówno do różnych etapów rozwoju osobniczego, jak i różnych sytuacji komunikacyjnych. Nowe możliwości badawcze stwarza perspektywa komparatystyczna. Przykładem z zakresu kształcenia językowego są badania porównawcze nad kształtowaniem się umiejętności pisania małych dzieci (w wieku 3–7 lat) w różnych systemach ortograficznych (por. Wimmer, Landerl, 1997; Seymour i in., 2003; Sprenger-Charolles, 2004; Viise i in., 2011). Pozwalają one wyciągać wnioski na temat wpływu systemu pisma na rozwój świadomości ortograficznej, na strategię pisania małych dzieci, ale także zauważać uniwersalny charakter sposobu konceptualizacji pisma przez dzieci w wieku przedszkolnym. Dowodzą też związku między stosowanymi przez przedszkolnych nauczycieli sposobami nauczania umiejętności czytania i pisania a dziecięcymi konceptualizacjami na temat języka pisanego (Martins, 2007).

Perspektywa międzynarodowa uruchamia interesujące konteksty, prowokuje nowe pytania badawcze. Pozwala wyraźniej uświadomić sobie specyfikę nauczania języka ojczystego we własnym kraju. Analiza zawartości czasopisma „L1 – Educational Studies in Language and Literature” jest bardzo ciekawą lekturą, która dowodzi, że perspektywy badawcze w Polsce i na świecie są ogólnie podobne. Bada się efektywność nauczania, pisanie i czytanie, nauczanie literatury, kształcenie nauczycieli, podręczniki, a badania prowadzą naukowcy reprezentujący różne dyscypliny, takie jak: językoznawstwo, dydaktyka, pedagogika, psychologia, psycholingwistyka, kulturoznawstwo, literaturoznawstwo. Wśród różnic można zauważyć, że poza Polską dynamicznie prowadzi się badania na szerszym polu (od pisma małych dzieci po pisanie na poziomie akademickim), często w kontekście porównawczym i w międzynarodowych zespołach, a nietypowa problematyka badawcza wynika z nieco odmiennych kontekstów edukacyjnych (np. badania nad skutecznością metod nauczania w różnych systemach edukacyjnych). Zasadnicza różnica dotyczy jednak metodologii: badania referowane w omawianym czasopiśmie częściej są oparte na konkretnych danych empirycznych i są bliższe metodologiom badań społecznych niż humanistycznych.

3. Język polski jako ojczysty – panorama sytuacji językowej i edukacyjnej

Sytuacja języka polskiego jako ojczystego, z jednej strony, jest oczywista – to język urzędowy w jednym kraju na świecie, jednak z drugiej – okazuje się, że współczesne przemiany cywilizacyjne także mają wpływ na jego sytuację. Przede wszystkim, myśląc o języku polskim jako ojczystym, należy wyróżnić język polski w Polsce i poza jej granicami. W Polsce w zdecydowanej większości jest to język pierwszy, ale istnieje grupa przyznających się do polskich korzeni osób, które wracają do Polski z zagranicy (np. repatrianci z Ukrainy czy dzieci polskich emigrantów) i chcą się uczyć ojczystego, choć nieco zapomnianego języka polskiego.

Poza Polską język polski może być językiem mniejszości polskiej zamieszkującej dany teren od pokoleń, kultuwującej polskie tradycje i pielęgnującej język przodków, albo językiem stosunkowo młodej emigracji. Przykładem pierwszej sytuacji są Łotwa, Litwa i Białoruś, czyli kraje, których część terytorium w przeszłości należała do Polski. Polszczyzna dla większości uczących się tam młodych ludzi jest językiem odziedziczonym, ojczystym jako drugim (Lipińska, 2006; Lipińska, Seretny, 2013). Młodą

emigrację zarobkową obrazuje m.in. mniejszość polska w Irlandii, w której według danych spisu powszechnego z 2011 roku język polski jest drugim, po angielskim, najczęściej używanym językiem. Język polski dla części osób jest tam niewątpliwie językiem ojczystym³.

Stopień zróżnicowania języka polskiego jako ojczystego przedstawia poniższe zestawienie:

1. Język polski w kraju
 - 1.1. Język native speakerów języka polskiego żyjących w Polsce
 - 1.2. Język native speakerów języka polskiego urodzonych poza Polską i powracających do Polski
2. Język polski poza krajem
 - 2.1. Język mniejszości polskiej osiadłej na danym terenie od lat
 - 2.2. Język mniejszości polskiej napływowej.

Obowiązkowa edukacja szkolna w Polsce, obejmująca naukę języka polskiego jako ojczystego, dotyczy dzieci i młodzieży w wieku 6–18 lat. Systemową opiekę otrzymują dzieci niepełnosprawne, istnieją też formy wsparcia dzieci z zaburzeniami uczenia się. Obywatele polscy, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, po powrocie do kraju mają m.in. prawo do dodatkowej nauki języka polskiego (Rozporządzenie 2015).

Nauczanie języka polskiego jako ojczystego za granicą odbywa się w różnych formach. Mniejszość uczy się w szkołach prowadzonych przez MEN. Do tej grupy należy kilkadziesiąt Szkolnych Punktów Konsultacyjnych (SPK), funkcjonujących głównie przy polskich placówkach dyplomatycznych i urzędach konsularnych. Poza placówkami należącymi do polskiego systemu edukacji istnieje wiele innych form organizacyjnych. W systemach edukacyjnych Czech i Litwy funkcjonują szkoły z polskim językiem nauczania. Na Ukrainie i Białorusi są szkoły z zajęciami z języka polskiego jako języka ojczystego. W Niemczech i Rosji język polski nauczany jest fakultatywnie jako język obcy. Najwięcej uczniów uczy się w szkołach społecznych prowadzonych przez organizacje zrzeszające szkoły i nauczycieli lub stowarzyszenia rodziców (tak jest np. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Irlandii) oraz przy parafiach (np. w Niemczech, Francji i Ukrainie).

W toku dalszego wywodu pozostaniemy przy problemach edukacyjnych dotyczących nauczania języka polskiego w kraju.

3 Liczba osób posługujących się językiem polskim poza Polską jest określana na 3 do 10 mln użytkowników, w zależności od przyjętych kryteriów.

4. Język ojczysty w Polsce – wyzwania

Przyszłość nauczania języka ojczystego w Polsce zależy od wielu czynników, m.in. od systemowych przemian w edukacji, zmian społecznych i cywilizacyjnych. Poniżej zasygnalizowano wybrane zjawiska, których wystąpienie może wpływać na sposób nauczania języka polskiego. Chodzi o wzrost znajomości języków obcych, zwiększającą się różnorodność kulturową i językową oraz postęp technologiczny.

W dzisiejszym świecie coraz większe znaczenie mają kontakty międzynarodowe, co wiąże się ze wzrostem zapotrzebowania na umiejętność posługiwania się językami obcymi i znajomość kultur innych narodów. Polska w podejściu do nauki języków obcych realizuje europejskie idee wielojęzyczności. Od 2009 roku nauka obcego języka nowożytnego (zwykle języka angielskiego⁴) rozpoczyna się w pierwszej klasie. W 2015 roku bezpłatna obowiązkowa nauka języka obcego w przedszkolach obejmie wszystkie pięciolatki, a w 2017 – wszystkie dzieci korzystające z wychowania przedszkolnego. Ta powszechna i wczesna znajomość języków obcych stanowi pewne wyzwanie także dla nauki języka ojczystego. Niewątpliwie wpłynie ona na świadomość językową uczniów, na ich wiedzę o języku, na sposób używania języka oraz na umiejętność uczenia się. Należy stawiać pytania o to, jak nauka gramatyki języka ojczystego może wykorzystać fakt powszechnej nauki języków obcych, czy przy nauczaniu języka ojczystego powinny być wykorzystywane inne języki, a także o to, czy przy nauczaniu języka obcego można odwoływać się do wiedzy o języku ojczystym. Być może szansą na uatrakcyjnienie nauki języka obcego i zwiększenie jej efektywności jest łączenie w pewnym wymiarze nauki języka obcego z ojczystym.

Różnorodność kulturowa i językowa wydaje się poważnym wyzwaniem dla edukacji. Choć Polska pod tym względem jest krajem dość jednolitym, to uwzględniając doświadczenia innych państw demokratycznych, można założyć, że ta sytuacja będzie się zmieniać. Mniejszości narodowe (białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska, żydowska) i etniczne (karaimska, łemkowska, romska, tatarska) stanowią w Polsce zaledwie kilka procent ludności kraju, a ich członkowie w większości są bilingwalni, ale liczba osób uczących się języków mniejszości narodowych i etnicznych wzrasta: w roku szkol-

4 W roku szkolnym 2013/2014 najbardziej popularnymi językami obcymi w polskiej szkole podstawowej były: język angielski – 94,2%, niemiecki – 6,2%, rosyjski – 0,3%, francuski – 0,2% i inne – 0,2% (*Mały rocznik statystyczny Polski*, 2014: 247).

nym 2010/2011 w szkołach podstawowych nauczanie to objęło 35 372 uczniów, a w roku 2013/2014 – 43 814⁵. Jeśli do tej grupy dodać sukcesywnie przybywające dzieci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym (Błęszyński, 2010), uświadomimy sobie, że w Polsce funkcjonuje kilka języków ojczystych (domowych), nietożsamy z językiem polskim. Ich użytkownicy przechodzą przez system szkolny z dominującym językiem narodowym. Nowy dla dziecka język w szkole to jego nowe doświadczenia kulturowe, ale obecność takiego ucznia w klasie stanowi także szansę na nowe doświadczenia kulturowe jego kolegów i koleżanek. Wspomnieć też należy o dzieciach polskich z bogatym doświadczeniem językowym (np. bilingwalnych, z rodzin mieszanych, żyjących wiele lat poza Polską), gdyż one także wpływają na zróżnicowanie krajobrazu językowego w danym zespole klasowym.

Jak zauważa Władysław Miodunka (2013: 683), polski jako obcy i jako język drugi to zjawiska pomijane w kształceniu polonistów, pozostające na peryferiach świadomości nauczycieli albo niewystępujące w tej świadomości wcale. Warto szukać skutecznych rozwiązań wspomagających nauczanie i wychowanie dzieci z różnorodnymi doświadczeniami językowymi i kulturowymi oraz stawiać pytania o to, jak nauczyciel może wykorzystać wielojęzyczność i wielokulturowość swojej klasy. Osobny dylemat dotyczy sposobu kształcenia nauczycieli (także nauczycieli polonistów) w tym kontekście i opracowania systemu ich wspierania.

Przemiany cywilizacyjne przełomu XX i XXI wieku znacząco zmieniły sposób życia i myślenia współczesnego człowieka, a także jego nawyki komunikacyjne. Szybki postęp technologiczny, który m.in. przyniósł możliwość komunikacji elektronicznej, spowodował, że przeciętny człowiek dzisiaj ma więcej niż dawniej okazji do czytania i pisania, także w językach obcych. Młodzi ludzie, zanurzeni w cyfrowych światach, komunikują się inaczej niż ludzie starsi, dużo czytają (choć są to teksty innego rodzaju niż czytane przez młodych dawniej) i piszą w środowisku elektronicznym. Wyzwaniem dla dydaktyki języka ojczystego staje się możliwość wykorzystania na lekcji (obok tradycyjnych tekstów drukowanych) tekstów, które są atrakcyjne dla uczniów, w których znaczenie realizowane jest przy wykorzystaniu różnych środków wyrazu (dźwięku, obrazu, gestu, symbolu, koloru itp.). Niewątpliwie wprowadzenie takich tekstów do kształcenia wpłynie na umiejętność czytania i pisania, choć w jaki sposób, tego jeszcze nie wiemy. Warto stawiać pytania o to, co – w sytuacji wyraźnych zmian w zwyczajach czytelniczych uczniów – należy czytać, jak

5 Na podstawie *Małego rocznika statystycznego Polski* z 2012 i 2014 roku.

wykorzystywać nowe technologie w nauczaniu języka ojczystego, a także badać wpływ, jaki ta technologia wywiera na umiejętności językowe. Refleksja nad tymi zagadnieniami jest w Polsce prowadzona (por. Skudrzyk, 2005; Kopeć, Sibiga, 2010, red.) i niewątpliwie powinna być kontynuowana i pogłębiana.

5. Podsumowanie

Zasygnalizowane wyzwania, stojące przed nauczaniem języka polskiego jako ojczystego, mają pewne implikacje edukacyjne i badawcze. Na zakończenie zaproponowane zostaną pewne postulaty, które mogą pomóc sprostać tym wyzwaniom.

Pogłębianie się znajomości języków obcych wśród młodych Polaków jest z pewnością zjawiskiem pozytywnym, niepokojące jest jednak obniżanie się prestiżu języka polskiego jako ojczystego na rzecz nauki języków obcych. Władanie jednym, a najlepiej kilkoma językami obcymi, staje się dzisiaj umiejętnością docenianą, ale należy pamiętać, że kompetencje językowe ukształtowane na bazie języka ojczystego mają kluczowe znaczenie w nauce kolejnych języków (Derwojedowa, Linde-Usiekniewicz, 2006; Gruszczyńska, Gruszczyński, 2014). Przesunięcie punktu ciężkości z nauczania języka ojczystego na nauczanie języków obcych szkodzi obu językom. Język ojczysty jest nośnikiem tożsamości narodowej, podstawą rozwoju poznawczego jednostki, środkiem uczenia się innych przedmiotów szkolnych. Polityka językowa państwa powinna przeciwdziałać obniżającemu się prestiżowi języka narodowego.

Wydaje się, że dydaktyce języka ojczystego potrzebna jest większa elastyczność programowa (m.in. dostrzeganie różnych grup uczniów, ich potrzeb i możliwości)⁶. W podstawie programowej wszystkie języki (język ojczysty, języki obce, języki mniejszości narodowych i regionalne) są rozdzielone. Naucza się ich w separacji. Bardziej efektywne może być holistyczne kształcenie językowe, wykorzystujące różne doświadczenia językowe uczniów, uwzględniające ich różnorodne potrzeby językowe oraz różnorodne konteksty edukacyjne i społeczne, poszerzone o elementy komparatystyczne w aspekcie językowo-kulturowym.

6 Można dodać, że wskazana jest także jej większa stabilność. Od 1999 roku, czyli od momentu ukazania się pierwszej podstawy programowej, założenia programowe zmieniały się kilkakrotnie, za każdym razem na bazie krytyki dotychczasowego zakresu i sposobu nauczania.

Wymienione postulaty wiążą się ze zbliżeniem działań metodyków nauczania języka polskiego jako ojczystego i glottodydaktyków, także polonistycznych. Wszystkim przyświeca przecież wspólny cel: poprawa efektywności kształcenia językowego. Jest jeszcze jedna grupa, z którą bliższa współpraca z pewnością przyniesie korzystne efekty. Chodzi o badaczy zajmujących się nauczaniem języka ojczystego w innych krajach. Włączenie się w międzynarodowy dyskurs dotyczący badań nad językami ojczystymi stwarza doskonałą okazję do przyjrzenia się rodzimej sytuacji językowej z dystansu, twórczej wymiany doświadczeń oraz poszerzenia badań prowadzonych w Polsce o kontekst międzynarodowy. Obu grupom badaczy (krajowych i zagranicznych) także przyświeca wspólny cel, jakim jest poprawa edukacji w języku ojczystym.

Bibliografia

- Błęszyński K., 2010, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: ORE.
- Braaksma M., Rijlaarsdam G., Janssen T. (2007), *Writing Hypertexts: Proposed effects on writing processes and knowledge acquisition*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (4), 93-122.
- Broeder P., Stokmans M. (2012), *Literacy competences in cultural diverse classrooms: experiences of teachers*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 12, 1-18.
- Byram M., Fleming M., Pieper I. (2013), *Plurilingual and intercultural education. Introduction to a special issue of L1 Educational Studies in Language and Literature*. „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 13, 1-7.
- Castro R. V. de (2007), *The Portuguese language area in secondary education curriculum: Contemporary processes of reconfiguration*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (1), 91-109.
- Cosson R. (2007), *Mother Tongue Education in Brazil: A battle of two worlds*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (1), 37-52.
- Cordeur M. (2012), *One nation, eleven languages: Improving literacy and numeracy in South Africa through mother-tongue education*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 12, 1-23.
- Derwojedowa M., Linde-Usiekiewicz J. (2006), *Po co uczyć gramatyki polskiej w szkole? w: Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

- Dufays J. L. (2007), *What place for literature in the education of French-speaking countries? A comparison between Belgium, France, Quebec and Switzerland*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (1), 21-35.
- Erixon P. O. (2007), *The Teaching of Writing in the Upper Secondary School in the Age of the Internet and Mass Media Culture*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (4), 7-21.
- Fakudze C., Rollnick M. (2008), *Language, culture, ontological assumptions, epistemological beliefs, and knowledge about nature and naturally occurring events: Southern African perspective*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 8 (1), 69-94.
- Gruszczyńska E., Gruszczyński W. (2014), *Miejsce językoznawstwa polonistycznego na filologiach obcych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXX, 67-77.
- Kamykowska J., Haman E., Latvala J.-M., Richardson U., Lyytinen H. (2013), *Developmental changes of early reading skills in six-year-old Polish children and GraphoGame as a computer-based intervention to support them*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 13-14, 1-17.
- Krogh E. (2012), *Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 12, 1-28.
- Kopeć U., Sibiga Z. (2010, red.). *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kostouli T. (2002), *Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education*, „L1-Educational Studies in Language and Literature”, 2 (1), 5-23.
- Lipińska E., (2006), *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo Univeritas, s. 19-28.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf, dostęp: 2.03.2015.
- Linneweber-Lammerskitten H. (2012), *Linguistic and plurilingual & intercultural competence in mathematics teaching and learning*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 12, 1-21.
- Marin B., Legros D., Prodeau M. (2007), *Multicultural contexts and comprehension of youth literary texts*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (2), 53-69.
- Martins A. M. (2007), *Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (3), 147-171.
- McKinley E., Keegan P. J. (2008), *Curriculum and language in Aotearoa New Zealand: From science to Putaiao*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 8 (1), 135-147.

- Melo Pfeifer S., Schmidt A. (2012), *Linking "Heritage Language" Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 12, 1-30.
- Miodunka W. (2013), *Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950-2012*, w: *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje*, red. A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 681-710.
- Pasa L., Morin M. F. (2007), *Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (3), 191-209.
- Rozporządzenie (2015): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dz. U. 2015, poz. 31.
- Sawyer W. (2007), *English as Mother tongue in Australia*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 7 (1), 71-90.
- Seymour P. H. K. i in. (2003), *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, „British Journal of Psychology”, 94, 143-174.
- Skudrzyk A. (2005), *Czy zmierzchn kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sprenger-Charolles L. (2004), *Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish*, w: *Handbook of Children's Literacy*, red. T. Nunes, P. Bryant, Dordrecht – Boston – New York – London: Kluwer Academic Publishers, s. 43-65.
- Tse K. S., Hui S. Y. (2012), *Supporting Ethnic Minority Students Learning the Chinese Language in Multilingual Hong Kong*. „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 12, 1-27.
- Wimmer H., Landerl K. (1997), *How learning to spell German differs from learning to spell English*, w: *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages*, red. Ch. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 81-96.
- Viise N. M., Richards H. C., Pandis M. (2011), *Orthographic Depth and Spelling Acquisition in Estonian and English: A Comparison of Two Diverse Alphabetic Languages*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 55 (4), 425-453.

SUMMARY**Teaching the mother tongue in a changing world – educational challenges**

Throughout the world, education systems are confronted with major challenges. Societal demands for literacy and communicative competence in the mother tongue are growing and at the same time, there is an increase in the cultural and linguistic heterogeneity of school populations. The aim of this paper is to outline the panorama of phenomena related to mother tongue education and the challenges faced by this education in a changing world. Selected problems of Polish language teaching (e.g., the impact of foreign language proficiency and technological progress on learning and teaching) are presented against a background of the wider international context (the relationship between the mother tongue and the national language, research on the learning and teaching of mother tongues in the world). National work in the improvement of language education can profit enormously from international exchange.

KEYWORDS: Polish language as a mother tongue, mother tongue vs. national language, mother tongue vs. foreign language