



Niemieckie Towarzystwo Oświatowe
Deutsche Bildungsgesellschaft

**Program nauczania języka niemieckiego
jako języka mniejszości narodowej w przedszkolu**

„Ich und meine Heimat”

– założenia teoretyczne i wytyczne do realizacji



Opole 2025

Autorki:

dr Aleksandra Łyp-Bielecka

mgr Emilia Wójcik

Recenzentka:

dr hab. Alina Dittmann

Program powstał przy wsparciu

Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji RP

Obrazek na okładce wygenerowany przy pomocy ChatGPT.

Spis treści

1. Wstęp	6
2. Adresaci programu	7
3. Warunki realizacji programu.....	7
4. Znaczenie edukacji przedszkolnej dla kształtowania kompetencji językowych i poznawczych dzieci w wieku 3-6 lat.....	8
4.1. Okresy sensoryczne i percepcja mowy.....	9
4.2. Rozwój świadomości metajęzykowej	9
4.3. Rozwój słownictwa	11
4.4. Mechanizmy przyswajania słownictwa w środowisku przedszkolnym	11
4.5. Różnica między ekspozycją pasywną a aktywną	12
4.6. Stabilizacja słownictwa poprzez formuły językowe	12
4.7. Pasywna ekspozycja a aktywne użycie języka – różne ścieżki rozwoju świadomości metajęzykowej	13
4.8. Pasywna ekspozycja – wystarczająca do budowania świadomości kontrastywnej, lecz ograniczona w zakresie manipulacji formą	13
4.9. Model spiralny rozwoju: od pasywności do aktywności.....	13
5. Przykładowe techniki i sposoby uczenia się i nauczania języka mniejszości w przedszkolu	15
5.1. Techniki nauczania wymowy w przedszkolu	15
5.1.1. Słuchanie i rozpoznawanie dźwięków (percepcja słuchowa jako fundament wymowy).....	15
5.1.2. Naśladowanie wzorca dźwiękowego z ruchem (imitacja + ruch jako wsparcie fonetyczne)	16
5.1.3. Zabawy artykulacyjne (świadome przygotowanie narządów mowy)	16
5.1.4. Powtarzanie w rytmie, melodii i piosence (intonacja jako klucz do naturalnej wymowy)	17
5.1.5. Obraz, gest i wizualizacja (wspomaganie percepcji przez bodźce pozawerbalne).....	17

5.1.6. Delikatna korekta i modelowanie (feedback pozytywny i nienarzucający się).....	17
5.2. Techniki rozwijania rozumienia ze słuchu w przedszkolu	18
5.2.1. Słuchanie globalne (całościowe przetwarzanie przekazu).....	18
5.2.2. Rozumienie przez działanie (TPR – Total Physical Response).....	18
5.2.3. Słuchanie selektywne (wyłapywanie konkretnej informacji)	19
5.2.4. Słuchanie wsparte obrazem (wsparcie wizualne)	19
5.2.5. Słuchanie szczegółowe (wychwytywanie drobnych elementów).....	19
5.2.6. Słuchanie przez kontakt z piosenką i rymówką (rytm i melodia jako wsparcie znaczenia)	20
5.2.7. Historyjki mówione (narracja jako naturalne zanurzenie w język).....	20
5.2.8. Reagowanie na model językowy (budowanie strategii słuchania)	20
5.3. Techniki rozwijania mówienia w przedszkolu.....	21
5.3.1. Imitacja i powtarzanie w naturalnych sytuacjach.....	21
5.3.2. Piosenki, rymowanki i rytmizacje jako fundament mówienia	22
5.3.3. Mini-dialogi i scenki sytuacyjne (drama językowa)	22
5.3.4. Rozszerzanie słownictwa poprzez kategoryzację i gry językowe.....	22
5.3.5. Powtarzalne ramy/zwroty językowe (chunks) – budowanie prostych struktur	23
6. Formy socjalne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu.....	23
6.1. Praca z całą grupą (formy frontalna)	24
6.2. Praca w parach	24
6.3. Praca w małych grupach	24
6.4. Praca indywidualna.....	25
6.5. Rotacyjne stacje zadaniowe	25
7. Kształtowanie tożsamości narodowej i regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym z regionów zamieszkiwanych przez mniejszość niemiecką	25
7.1. Rola tradycji w kształtowaniu tożsamości narodowej lub regionalnej	26
7.2. Wykorzystanie audycji i czasopism dziecięcych w nauczaniu języka niemieckiego jako mniejszości	29
7.2.1. Praca z niemieckojęzycznymi audycjami telewizyjnymi dla dzieci przedszkolnych	29
7.2.1.1. Przykłady programów dla dzieci przedszkolnych młodszych (3–4 lata).....	30
7.2.1.2. Przykłady programów dla dzieci przedszkolnych starszych (5-6 lat)	30
7.2.2. Praca z niemieckojęzycznymi audycjami telewizyjnymi	31
dla dzieci przedszkolnych	31
7.2.2.1. Przykłady niemieckojęzycznych czasopism dla dzieci w wieku przedszkolnym	32

8. Propozycja modelu współpracy z rodzicami w przedszkolnym programie dwujęzycznym	33
8.1. Rodzice - różne potrzeby, różne formy wsparcia	34
8.2. Możliwości współpracy z rodzicami	34
8.3. „Protokół współpracy” – do przedstawienia rodzicom	35
9. Proponowane treści nauczania – zakresy tematyczne	36
10. Praca metodą projektową	37
10.1. Przykładowy mini-projekt edukacyjny „Unser Dorffest”	39
11. Podsumowanie.....	41
12. Bibliografia (wybór):	42

1. Wstęp

Program nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w przedszkolu „*Ich und meine Heimat / Ja i moja mała ojczyzna*” osadzony jest na

a) założeniach Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, ze szczególnym uwzględnieniem zadań przedszkola zawartych w 16 i 17 punkcie podstawy programowej:

16. „Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego”,

17. „Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur”,

b) Ustawie z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. 2005 nr 17 poz. 141),

c) Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 lutego 2024 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości

narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. 2024 poz. 144),

d) Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2024 r., poz. 356),

e) Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U z 2024 r. poz. 996),

f) Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 sierpnia 2024 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2024 r., poz. 1302) oraz

g) zaleceniach i propozycjach zawartych w projekcie nowej podstawy programowej opracowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych odnoszącej się do nauczania języka mniejszości narodowej i etnicznej w przedszkolu i szkole podstawowej.

2. Adresaci programu

Program nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości w przedszkolu przeznaczony jest przede wszystkim dla nauczycieli przedszkola uczących dzieci w wieku 3-6 lat oraz dla dyrektorów przedszkoli i rodziców zainteresowanych tematyką rozwijania kompetencji językowych (bilingwalnych) swoich dzieci.

3. Warunki realizacji programu

Program „*Ich und meine Heimat / Ja i moja mała ojczyzna*” zakłada nauczanie języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej na etapie edukacji przedszkolnej

w wymiarze 3 godzin zegarowych (3 razy 60 minut) tygodniowo. Program umożliwia pracę zarówno z dziećmi młodszymi (3-4-letnimi), jak i starszymi (5-6-latkami).

Zakłada się możliwość większej częstotliwości i intensywności nauczania języka mniejszości w przedszkolu, a proponowany program może stanowić niezbędną bazę, stanowiącą punkt wyjściowy do własnych innowacji dydaktycznych.

W idealnym przypadku językiem lekcyjnym powinien być wyłącznie język niemiecki. Jednak aby dostosować się do rzeczywistych warunków, instrukcje i wyjaśnienia skierowane do dzieci powinny być sformułowane w możliwie najprostszy sposób, tak aby szybko zapamiętać strukturę zdania i zamieniać tylko poszczególne słowa, na przykład: „*Wir schauen uns (einen kurzen Film) an*“, „*Wir hören (eine Geschichte)*“, „*Wir malen*“, „*Wir singen*“, „*Wir sind still*“ itp.

Zaleca się konsekwentne przestrzeganie określonych rytuałów (językowych): mówienie „*Guten Tag*“, „*Mahlzeit*“, „*Auf Wiedersehen*“ itp. Rytuały zapewniają dzieciom pewne poczucie bezpieczeństwa, ramy, których mogą się trzymać oraz stanowią one swego rodzaju szkielet, na którym można oprzeć rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w języku niemieckim.

Jako rytuał na początku (lub końcu lekcji) można również zaśpiewać piosenkę powitalną (bądź pożegnalną), np. „*Wir wollen uns begrüßen*“, aby stworzyć pozytywną atmosferę i ułatwić wspólny start.

4. Znaczenie edukacji przedszkolnej dla kształtowania kompetencji językowych i poznawczych dzieci w wieku 3-6 lat

Dwujęzyczność, rozumiana jako zdolność posługiwania się dwoma językami w różnym stopniu kompetencji, od wielu lat stanowi przedmiot badań psychologów, lingwistów, pedagogów i neurobiologów. Szczególne zainteresowanie nauki budzi okres wczesnodziecięcy, w którym rozwój językowy jest wyjątkowo intensywny.

Przedszkole jako instytucja edukacyjna może i powinno stać się zatem kluczowym miejscem wspierania zarówno rozwoju językowego, jak i ogólnopoznawczego dzieci, mających większy lub mniejszy kontakt z więcej niż jednym językiem.

4.1. Okresy sensorytywne i percepcja mowy

Pierwsze lata życia to czas, w którym system percepcyjny dziecka jest niezwykle plastyczny: niemowlęta do około 6.-12. miesiąca życia potrafią rozróżniać dźwięki mowy wszystkich języków świata, natomiast później, jak wykazują badania nad tzw. zawężaniem percepcyjnym („*perceptual narrowing*”) ich percepcja zaczyna „zawężać się” do fonemów obecnych i relewantnych jedynie w języku (lub językach) używanych w otoczeniu (Zhao i in., 2022).

Z perspektywy ewolucyjnej zawężanie percepcyjne jest zasadniczo korzystne – pozwala mózgowi skupić zasoby na tym, co najbardziej istotne. Jednak z punktu widzenia edukacji językowej ma to poważne konsekwencje: jeśli dziecko nie doświadczy kontaktu z danym systemem fonetycznym przed zakończeniem okresu sensorytywnego (około 10–12 miesiąca życia), to późniejsze opanowanie jego dźwięków będzie coraz trudniejsze i mniej automatyczne. Im wczesna ekspozycja na drugi język, tym większą szansę ma dziecko, aby zachować zdolność różnicowania obcych kontrastów fonetycznych i uczyć się produkowania dźwięków trudnych dla monolingwalnych rówieśników.

Dlatego właśnie tak ważnym jest, aby ekspozycja na język mniejszościowy – czy to poprzez rodzinę, czy instytucje edukacyjne – zaczynała się jak najwcześniej, w miarę możliwości nawet jeszcze przed wejściem dziecka w wiek przedszkolny lub w jak najwcześniejszym wieku przedszkolnym. Oczywiście edukacja językowa rozpoczęta później wciąż może być skuteczna, jednakże być może już nigdy nie odtworzy pełnej podatności mózgu na fonetyczne niuanse języka, która występuje tylko w początkowej fazie życia. Innymi słowy: jeśli chcemy wychować dzieci naprawdę dwujęzyczne fonologicznie (a nie tylko „znające słowa”), musimy zadbać o ich kontakt z językiem mniejszości najlepiej zanim mechanizmy zawężania percepcji się domkną.

4.2. Rozwój świadomości metajęzykowej

Okres przedszkolny ma również ważne znaczenie dla rozwoju świadomości metajęzykowej. Literatura psycholingwistyczna jednoznacznie wskazuje, że właśnie w tym okresie kontakt z więcej niż jednym kodem językowym istotnie przyspiesza jej kształtowanie (por. np. Białystok, 2001).

Świadomość metajęzykowa (ang. *metalinguistic awareness*) definiowana bywa zazwyczaj jako zdolność do refleksji nad językiem jako systemem i do operowania jego strukturą w sposób świadomy, a nie wyłącznie intuicyjny (por. np. Tunmer/Pratt/Herriman 1984). Obejmuje ona wszystkie płaszczyzny języka, a więc świadomość fonologiczną (rozpoznawanie i manipulowanie jednostkami dźwiękowymi), morfologiczną (rozumienie struktury wyrazów), składniową (umiejętność zastosowania reguł składniowych i dostrzeganie poprawności gramatycznej), a także semantyczną (dostrzeganie wieloznaczności i arbitralności znaków językowych).

Okazuje się, iż dzieci wychowywane w środowisku dwujęzycznym (lub jedynie w sytuacji tzw. ustnej ekspozycji okazjonalnej na drugi język w przedszkolu) częściej zauważają arbitralny charakter relacji między formą a znaczeniem. Dostrzegają, że ten sam obiekt może być nazwany różnymi słowami – np. *pies*, *dog*, *Hund* – co powoduje wcześniejsze rozwinięcie się umiejętności oddzielenia znaczenia mentalnego od konkretnej etykiety językowej. Mechanizm ten stanowi jeden z fundamentów późniejszych procesów analizy lingwistycznej oraz nauki czytania (por. np. Gombert 1992).

Kolejnym mechanizmem jest umiejętność porównywania struktur gramatycznych między językami. Dzieci nie muszą posiadać formalnej wiedzy gramatycznej, aby intuicyjnie analizować różnice w szyku, fleksji czy stosowaniu partykuł. Badania Nicoladis (2007) pokazują, że już czteroletnie dzieci dwujęzyczne potrafią świadomie komentować fakt, że „w jednym języku mówi się tak, a w drugim inaczej”, co wskazuje na wczesne rozwijanie tzw. *świadomości kontrastywnej*. Takie porównawcze podejście do języka – typowe dla dydaktyki szkolnej dopiero na późniejszym poziomie edukacji języka obcego – pojawia się spontanicznie u przedszkolaków przebywających w środowisku wielojęzycznym.

Oczywiście rozwój świadomości metajęzykowej nie jest procesem w pełni spontanicznym – wymaga stworzenia okazji do pewnej refleksji nad językiem. Jessner (2006) wykazuje, że najefektywniejsza nie jest nauka drugiego języka rozumiana jako „przekaz treści”, lecz sytuacje, w których dzieci są zachęcane do porównywania, zabawy słowami, poprawiania błędów w sposób możliwie świadomy. Z kolei Cárdenas/Carlson/Pollard-Durodola (2007) podkreślają, że dzieci, które systematycznie uczestniczyły w takich aktywnościach przez dwa lata edukacji przedszkolnej, osiągały lepsze wyniki nie tylko w zakresie analizy językowej, ale także

w późniejszym czytaniu – nawet jeśli proces dydaktyczny prowadzony był w jednym dominującym języku.

Do przykładów aktywności rozwijających świadomość językową zaliczyć można m.in.:

- gry rytmiczno-fonologiczne (np. wyszukiwanie słów zaczynających się na tę samą głoskę w dwóch językach),
- zabawy w „tłumacza” („*Jak powiesz to po...?*”),
- pytania refleksyjne („*Czy to słowo brzmi śmiesznie? Dlaczego w jednym języku kończy się na -s, a w drugim nie?*”),
- aktywności metamorficzne (analizowanie, co się stanie ze słowem po doklejeniu przyrostka lub zmiany rodzaju) itd.

4.3. Rozwój słownictwa

Rozwój słownictwa w okresie przedszkolnym również należy do kluczowych predyktorów sukcesu edukacyjnego w późniejszym okresie. W literaturze podkreśla się, że między 3. a 6. rokiem życia dzieci przechodzą etap intensywnej „eksplozji leksykalnej” w języku ojczystym/pierwszym, podczas której przyswajają średnio od 5 do 10 nowych słów dziennie (por. Clark 2009). W kontekście edukacji mniejszościowej, gdzie język przyswajany jest nie jako główny kod komunikacyjny, lecz jako drugi (L2) lub współistniejący język rodzinny o zróżnicowanym stopniu użycia, dynamika rozwoju słownictwa przybiera jednakże nieco odmienny przebieg niż w środowisku jednojęzycznym.

4.4. Mechanizmy przyswajania słownictwa w środowisku przedszkolnym

W kontekście przedszkola mniejszościowego słownictwo jest najczęściej przyswajane w warunkach inputu sytuacyjnego, tj. poprzez powtarzalne formuły językowe powiązane z określonym kontekstem działania (Snow/Uccelli 2009). Badania nad „uczeniem się incydentalnym” („*incidental vocabulary learning*”) wskazują, że pojedyncza ekspozycja jest niewystarczająca do trwałego zapamiętania wyrazu, zwykle konieczne jest 4-12 powtórzeń w zróżnicowanych kontekstach (Nation/Webb

2011). W praktyce oznacza to, że słownictwo w edukacji mniejszościowej powinno być nie tylko prezentowane, ale również aktywnie „zakotwiczone w pamięci” poprzez działania interaktywne: ruch, gest, zadania manualne, dramę językową.

4.5. Różnica między ekspozycją pasywną a aktywną

Badania nad inputem językowym jednoznacznie pokazują, że ekspozycja pasywna (np. słuchanie poleceń lub piosenek) prowadzi przede wszystkim do rozwoju rozumienia receptywnego, natomiast aktywne użycie słów, nawet w formie pojedynczych powtórzeń lub gier imitacyjnych, znacząco przyspiesza przejście słownictwa do zasobu produkcyjnego. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci, które w domu nie mają dostępu (lub istnieje on w bardzo ograniczonym zakresie) do języka mniejszościowego, gdyż dla nich przedszkole staje się jedynym miejscem aktywnej produkcji językowej. Dlatego staramy się wprowadzić w przedszkolu i przestrzegać zasady „Nie ma rozwoju słownictwa bez produkcji, nawet minimalnej.” Oznacza to, że nauczyciel/-ka nie powinien poprzestawać na używaniu słów w swoim rejestrze, lecz aranżować sytuacje, w których dziecko „musi” użyć określonego leksemu, chociażby poprzez wybór („*Möchtest du einen Apfel oder eine Banane?*”), imitację („*Sag: Guten Morgen!*”) czy zabawę rytmiczną.

4.6. Stabilizacja słownictwa poprzez formuły językowe

Istotnym elementem edukacji przedszkolnej z językiem mniejszościowym jest wykorzystanie tzw. „chunks”, czyli gotowych bloków/zwrotów językowych. Zamiast wprowadzania pojedynczych rzeczowników w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego, skuteczniejsze jest operowanie krótkimi formułami/zwrotami typu „*Ich mag ...*” czy „*Das ist eine/ein ...*”. Badania nad nauczaniem małych dzieci (por. np. Tomasello 2003) pokazują, że rozwój gramatyki w tym wieku nie polega na analizie morfo-składniowej struktur, lecz na stopniowej modyfikacji całych schematów: dziecko najpierw powtarza poszczególne zwroty jako całość leksykalno-znaczeniową, a dopiero później rozwija rozumienie poszczególnych komponentów. Tak więc edukacja językowa powinna być budowana nie wokół list słów, lecz wokół stałych interakcyjnych rytuałów (np. powitania, podziękowania, poproszenia, reagowania itp.).

4.7. Pasywna ekspozycja a aktywne użycie języka – różne ścieżki rozwoju świadomości metajęzykowej

W literaturze badającej wczesną dwujęzyczność coraz częściej rozróżnia się dwa typy doświadczenia językowego: dwujęzyczność receptywną (pasywną), gdzie dziecko rozumie drugi język, ale rzadko nim odpowiada, oraz dwujęzyczność aktywną, obejmującą stosunkowo swobodne użycie języka zarówno w odbiorze, jak i produkcji (por. Kupisch/Rothman 2018). Oba typy ekspozycji mogą wpływać na rozwój świadomości metajęzykowej, lecz w odmienny sposób i z różną dynamiką.

4.8. Pasywna ekspozycja – wystarczająca do budowania świadomości kontrastywnej, lecz ograniczona w zakresie manipulacji formą

Byers-Heinlein/Fennell/Werker (2013) podkreślają, że nawet dzieci, które nie mówią aktywnie w drugim języku, ale regularnie słyszą go w środowisku domowym lub przedszkolnym, wykazują zwiększoną wrażliwość na arbitralność znaku językowego. Potrafią wcześniej niż rówieśnicy jednojęzyczni rozumieć, że dwa słowa mogą odnosić się do tego samego obiektu – co stanowi podstawę świadomości semantycznej i elastyczności poznawczej. Dodatkowo badania (por. np. Ramirez-Esparza/García-Sierra/Kuhl 2017) wskazują, że pasywna ekspozycja może wystarczyć do utrzymania szerokiego zakresu percepcji fonologicznej, co wspiera przyszłe nabywanie drugiego języka, nawet jeśli dziecko nie używa go aktywnie.

4.9. Model spiralny rozwoju: od pasywności do aktywności

Z perspektywy dydaktycznej nie należy traktować pasywnej ekspozycji jako „gorszej” formy nauki, lecz jako pierwszy etap w modelu spiralnym. Pasywne osłuchanie pozwala na oswojenie się z systemem dźwiękowym, zbudowanie pozytywnych skojarzeń emocjonalnych oraz uniknięcie lęku przed mówieniem. Następnie, poprzez różnego rodzaju aktywności, np. gry językowe, formuły rutynowe, dialogi rytmiczno-reakcyjne, można stopniowo wprowadzać aktywność produkcyjną (Oller/Eilers 2002).

Model implementacji języka mniejszościowego w przedszkolu, w podejściu spiralnym (*ekspozycja* → *responsywność* → *aktywizacja*) mógłby wyglądać następująco:

1. Stała, przewidywalna ekspozycja osłuchowa (na poziomie pasywnym)

- Dwujęzyczne rytuały dnia: rytuały na powitanie bądź pożegnanie, rymowanki przed posiłkiem wykonywane zawsze w języku mniejszościowym;
- Strefy językowe w sali, np. kącik kuchenny, przyrodniczy czy grządka warzywna funkcjonuje tylko w języku mniejszościowym, natomiast reszta sali w dominującym. Dziecko *wkraczając* w tę przestrzeń, „wchodzi bądź zanurza się w język”.
- Podkład dźwiękowy i narracja tła – nauczyciel/-ka bądź opiekun/-ka komentuje działania dzieci w drugim języku nawet jeśli nie oczekuje odpowiedzi.

Celem powyższych działań jest przede wszystkim utrzymanie percepcyjnej otwartości oraz budowanie pozytywnych skojarzeń emocjonalnych z językiem mniejszościowym.

2. Ekspozycja responsywna (na poziomie interakcyjnym, jednakże bez presji produkcyjnej)

- Pytania binarne i gestyczne odpowiedzi, np. „*Willst du einen Apfel oder eine Banane?*”. Dziecko odpowiada gestem lub wyborem, jednakże bez konieczności mówienia.
- Formuły opóźnionej odpowiedzi: nauczyciel/-ka zadaje pytanie w drugim języku, ale pozwala dziecku odpowiedzieć w dominującym lub też w ogóle nie udzielić odpowiedzi, trzymając się zasady, iż na tym etapie nie staramy się wymusić interakcji w języku docelowym.
- „Papuga nauczyciela/-ki”: nauczyciel/-ka sam/a odpowiada na swoje pytania („*Das ist eine Puppe. Die Puppe heißt Lotte. Die Puppe schläft jetzt. Gute Nacht, Lotte*”), dziecko uczestniczy mniej lub bardziej aktywnie w danej „scenie”, nie czuje się jednakże „wezwane do tablicy”.

Celem powyższych działań jest przejście od ekspozycji biernej do udziału komunikacyjnego bez jakiegokolwiek lęku przed oceną mogącego prowadzić do spowolnienia lub zahamowania rozwoju sprawności produktywnych.

3. Aktywizacja produkcyjna kontrolowana (na poziomie produkcji strukturalnej)

- Formuły rutynowe, używane wielokrotnie, powtarzane konsekwentnie w adekwatnych sytuacjach, np. „*Darf ich auf die Toilette?*”, „*Hilf mir, bitte*”.

- Dialogi i zabawy rytmiczno-reakcyjne, np. typu „*Wer ist ...? – Hier!*”, „*Wer ist das? – Ich!*”.
- „Role-play” (wcielanie się w określone role) w parach: dziecko odpowiada jako postać (np. miś, lalka, zwierzę, lekarz, konduktor), co obniża lęk przed publicznym mówieniem w „w swoim imieniu”.

Celem powyższych działań jest uaktywnienie i rozbudowywanie mechanizmów/struktur morfosyntaktycznych bez konieczności pełnej spontaniczności językowej.

4. Produkcja spontaniczna i refleksyjność metajęzykowa (na poziom zaawansowany)

- Zabawy kontrastywne – np. „*Jak „mówi” kot po niemiecku, a jak po polsku?*”, „*Czy to słowo brzmi śmiesznie w jednym języku?*”.
- Zachęcanie do tłumaczenia wypowiedzi dla kolegów, dzieci stają się „posłańcami języka”.
- Metakomentarze i wskazówki nauczyciela/-ki, np. „*W tym języku słowo ma końcówkę -s, a w tym nie. Które ci się bardziej podoba?*”

Celem powyższych działań jest aktywne budowanie świadomości metajęzykowej jako kompetencji poznawczej, a nie tylko komunikacyjnej.

5. Przykładowe techniki i sposoby uczenia się i nauczania języka mniejszości w przedszkolu¹

5.1. Techniki nauczania wymowy w przedszkolu

5.1.1. Słuchanie i rozpoznawanie dźwięków (percepcja słuchowa jako fundament wymowy)

Wczesne nauczanie języka obcego opiera się głównie na rozwijaniu słuchu fonemowego. Małe dzieci uczą się nowych dźwięków przede wszystkim poprzez ekspozycję i rozróżnianie brzmień; dopiero potem próbują je naśladować. Ćwiczenia percepcyjne zwiększają szansę na poprawną wymowę, bo dziecko najpierw „oswaja

¹ W poniższym tekście skupimy się przede wszystkim na rozwijaniu sprawności poprawnej wymowy, rozumienia ze słuchu oraz mówienia w języku mniejszości. Sprawności czytania ze zrozumieniem i pisanie jako mające stosunkowo marginalne znaczenie w edukacji przedszkolnej pomijamy.

się” z różnicami między dźwiękami. Przykłady zabaw pomocnych w kształceniu sprawności:

- Zabawa w echo: dzieci powtarzają słowa usłyszane od nauczyciela/-ki: „*Auto, Katze, Ball*”.
- Co słyszysz? – wybieranie obrazka do słowa: „*Tor – Tür, Mund – rund*”.
- Które inne? – nauczyciel/-ka mówi trzy słowa, np. *Hund – Hund – Mund*”.

5.1.2. Naśladowanie wzorca dźwiękowego z ruchem (imitacja + ruch jako wsparcie fonetyczne)

Wiek przedszkolny to czas, gdy nauka przebiega przez całe ciało. Ruch pomaga utrwalić wzorce intonacyjne, rytmiczne i artykulacyjne. W połączeniu z naśladowaniem głosu dorosłego lub postaci pozwala dziecku „poczuć” język, bez analizowania jego elementów. Przykłady odpowiednich zabaw:

- Powtarzanie z gestem: „*Hoch!*” (ręce do góry), „*Leise!*” (cisza), „*Spring!*” (skok).
- Mów jak zwierzątko: miś mówi „*Hallo!*” głębokim głosem, kot mówi „*Miau!*” z wysoką intonacją.
- Ruchowe powtarzanie krótkich poleceń: „*Komm!*”, „*Dreh dich!*”, „*Lauf!*”.

5.1.3. Zabawy artykulacyjne (świadome przygotowanie narządów mowy)

Choć w przedszkolu nie stosuje się skomplikowanej nomenklatury fonetycznej, dzieci mogą skutecznie rozwijać motorykę artykulacyjną poprzez zabawy. Ćwiczenia te przygotowują usta, język i podniebienie do dźwięków nieobecnych w języku ojczystym, co zapobiega utrwalaniu błędnych nawyków. Przykłady zabaw:

- Umlauty jako „bużki”: okrągła „rybka” → *ü* w *Tür*, „uśmiech” → *i* w *Biene*.
- Miękkie niemieckie r (tylne [ʁ]) jako „warczący miś”.
- Rozgrzewka ust: szerokie /o/ i wąskie /i/ w rytmie zabawy.

5.1.4. Powtarzanie w rytmie, melodii i piosence (intonacja jako klucz do naturalnej wymowy)

Dzieci najlepiej przyswajają język poprzez rytm i intonację; to elementy, które są dla nich bardziej naturalne niż analiza głosek. Melodia zdania umożliwia automatyczne naśladowanie wysokości i długości dźwięków oraz płynności wypowiedzi. Przykłady aktywności:

- Piosenki: „*Alle meine Entchen*“, „*Hoppe, hoppe, Reiter*“.
- Powtarzanie w rytmie klaskania: „*Gu-ten Mor-gen!*”
- Rymowanki intonacyjne: „*Eins, zwei, Polizei!*” - dzieci powtarzają w jednolitym rytmie.

5.1.5. Obraz, gest i wizualizacja (wspomaganie percepcji przez bodźce pozawerbalne)

Małe dzieci bardzo silnie reagują na sygnały wizualne. Ilustracje i gesty pomagają im kojarzyć wymowę ze znaczeniem i z ułożeniem ust. Dzięki temu proces artykulacji przestaje być abstrakcyjny. Przykłady aktywności:

- Karta obrazkowa + „pokaz buzi”:
nauczyciel/-ka pokazuje obrazek *Maus* i demonstruje usta ułożone do *au*.
- Lusterka („*lustige Münder*”): dzieci patrzą, jak układają usta do *o*, *e*, *ü*.
- Gesty do samogłosek: – szeroki gest rąk przy *a*, wąski „kominek” dłoni przy *u*,
– kółeczko dłoni przy *o*.

5.1.6. Delikatna korekta i modelowanie (feedback pozytywny i nienarzucający się)

W edukacji przedszkolnej poprawa wymowy powinna odbywać się poprzez modelowanie i powtórzenie, a nie wskazywanie błędu. Dziecko słyszy poprawny wzorzec i naturalnie go przyjmuje. To zapobiega emocjonalnemu oporowi i wspiera komunikacyjność. Przykłady technik:

- Parafraza naturalna: Dziecko mówi „*Tur*”, nauczyciel/-ka odpowiada: „*Tak, die Tür!*”
- Powtarzanie chóralne: cała grupa słyszy poprawną wersję i powtarza.

- Wzorce nagrane: krótkie komunikaty wypowiedziane przez postacie zabawek lub pacynki.

Zabawy fonetyczne w przedszkolu łączą elementy fachowej wiedzy (percepcja, segmentacja, intonacja, artykulacja) z metodami naturalnymi, przyjaznymi dla dzieci: ruchem, śpiewem, naśladownictwem i obrazem. Dzięki temu dzieci uczą się wymowy organicznie, bez presji i bez formalnej teorii, a nauczyciel/-ka korzysta z narzędzi opartych na rzetelnych podstawach glottodydaktycznych.

5.2. Techniki rozwijania rozumienia ze słuchu w przedszkolu

5.2.1. Słuchanie globalne (całościowe przetwarzanie przekazu)

Małe dzieci najpierw przyswajają język w sposób globalny: wychwytyują rytm, intonację, słowa-klucze i ogólny sens, a nie szczegóły. Dlatego w przedszkolu ważne jest budowanie sytuacji, w których dziecko rozumie przekaz mimo ograniczonego słownictwa. Ten typ słuchania rozwija intuicję językową i naturalną reakcję na język obcy. Przykłady zabaw i aktywności :

- Reakcja na proste polecenia: „*Setz dich!*”, „*Steh auf!*”, „*Dreh dich!*”, dzieci wykonują, nie muszą powtarzać.
- „Pokaż co słyszysz” – dzieci wybierają obrazek po usłyszeniu słowa: „*Baum, Auto, Hund, Ball*”.
- „To jest... czy tamto?” – nauczyciel/-ka trzyma dwa obrazki i mówi: „*Das ist die Katze!*” – dzieci wskazują właściwy.

5.2.2. Rozumienie przez działanie (TPR – Total Physical Response)

Teoria TPR zakłada, że dziecko najpierw rozumie ruchowo, a dopiero później zaczyna używać języka. Reagowanie ciałem na polecenia pozwala przetwarzać język bez konieczności tłumaczenia. To naturalny mechanizm uczenia się, bardzo skuteczny w wieku przedszkolnym. Przykłady zabaw i aktywności:

- Polecenia ruchowe w sekwencjach: „*Klatsch!*”, „*Dreh dich!*”, „*Spring!*”, „*Setz dich!*” – dzieci wykonują w kolejności.
- „*[...] sag!*”, np.: *Simon/Julia sag!* „*Hände hoch!*” – dzieci podnoszą ręce.
- Podążanie ruchem za historyjką: „*Der Hund läuft..., steht..., schläft...*”, dzieci wykonują adekwatne ruchy.

5.2.3. Słuchanie selektywne (wyłapywanie konkretnej informacji)

To technika, która rozwija zdolność wychwytywania określonego elementu przekazu: słowa, kategorii, dźwięku. U dzieci działa świetnie, gdy towarzyszy temu czynność manualna lub wizualna, np.

- Łapanie słowa-klucza: Gdy nauczyciel/-ka mówi „*Apfel*”, dzieci podnoszą czerwony krążek; przy „*Banane*” – żółty.
- Słuchanie na sygnał: Kiedy w opowiadaniu pada słowo „*Hund*”, dzieci szczekają.
- Kolorowe reakcje: Dzieci mają kredki; słyszą „*blau*”, „*grün*”, „*gelb*” i podnoszą odpowiednią.

5.2.4. Słuchanie wsparte obrazem (wsparcie wizualne)

Wiek przedszkolny charakteryzuje się myśleniem obrazowo-konkretnym. Obrazki ułatwiają dopasowanie treści do brzmienia języka i eliminują potrzebę tłumaczenia.

Taka technika pomaga przy rozumieniu opowiadań i krótkich nagrań, np.:

- Dobieranie obrazków do krótkiej historyjki: Nauczyciel/-ka opowiada: „*Der Hund rennt. Der Hund findet einen Ball...*”, dzieci układają obrazki w kolejności.
- Memory słuchowe: Nauczyciel/-ka mówi słowo, dzieci odnajdują parę obrazkową.
- Zabawa „Którego obrazka brakuje?": Nauczyciel/-ka opisuje obrazek jednym zdaniem: „*Ich sehe eine Sonne und einen Vogel*”, dzieci zgadują, który obrazek opisano.

5.2.5. Słuchanie szczegółowe (wychwytywanie drobnych elementów)

Na tym etapie dzieci uczą się reagować na bardziej precyzyjne informacje, np. kolory, liczby, cechy. W przedszkolu słuchanie szczegółowe powinno być stosunkowo krótkie, konkretne i wsparte działaniem, np.

- Kolorowe szczegóły: Nauczyciel/-ka mówi: „*Ich sehe einen roten Ball, einen blauen Stuhl und eine gelbe Blume*”. Dzieci pokazują te elementy na ilustracji.
- Proste opisy: Nauczyciel/-ka mówi: „*Der Hund ist groß. / Der Hund ist klein*”, dzieci wybierają właściwy obraz.

- Słuchanie liczebników: Nauczyciel/-ka mówi „*Ich brauche zwei Katzen, ein Hund, drei Bälle*”, dzieci układają odpowiednią liczbę przedmiotów.

5.2.6. Słuchanie przez kontakt z piosenką i rymówką (rytm i melodia jako wsparcie znaczenia)

Dzieci zapamiętują strukturę języka najpierw przez rytm, dopiero potem przez słowa. Piosenki rozwijają intuicyjne rozumienie całych fraz i pozwalają na pasywne przyswojenie słownictwa, pomocne techniki i aktywności:

- Piosenki z działaniem: *Alle meine Entchen* - dzieci pokazują pływanie, bieganie, siadanie.
- Mini-rymowanki: *Eins, zwei, Polizei* - dzieci reagują ruchowo na liczebniki.
- Zabawa „zimno–ciepło” z piosenką: Jeśli piosenka gra cicho, szukają powoli, jeśli głośno szybko.

5.2.7. Historyjki mówione (narracja jako naturalne zanurzenie w język)

Opowieści to jeden z najbardziej naturalnych sposobów rozwijania rozumienia. Dzieci słuchając narracji uczą się łączyć intonację, emocje i kontekst sytuacyjny z przekazem językowym. Nawet jeśli nie rozumieją wszystkich słów, pojmują sens dzięki strukturze i gestom nauczyciela/-ki. Przykładowe techniki:

- Proste opowieści obrazkowe: „*Der kleine Hase geht in den Wald...*”, dzieci wskazują, gdzie jest *Hase, Wald, Baum* itd.
- Historyjka z zadaniem: Dzieci słuchają opowiadania i układają obrazki w kolejności: „*Erst... dann... am Ende...*”.

5.2.8. Reagowanie na model językowy (budowanie strategii słuchania)

W przedszkolu korekta rozumienia polega na powtarzaniu wzorca, uproszczeniu przekazu i wielokrotnym eksponowaniu dziecka na słowo. Poprawa odbywa się przez modelowanie, tak, by dziecko samo „wyłapało” sens słyszanej wypowiedzi, np.:

- Parafraza uproszczona: Dziecko nie reaguje na prośbę „*Hol den Ball!*”, więc nauczyciel/-ka powtarza: *Ball! Hol den Ball!* i pokazuje gest.

- Wzmacnianie słowa gestem lub obrazem: Przy „*Hör zu!*” nauczyciel/-ka przykłada rękę do ucha.
- Powtarzanie z intonacją: Ta sama fraza kilka razy w różnej dynamice: „*Komm her!*”, „*Komm her!*”

Rozwijanie rozumienia ze słuchu w przedszkolu opiera się przede wszystkim na tworzeniu naturalnych, emocjonalnie atrakcyjnych sytuacji, w których język obcy jest ściśle powiązany z ruchem, obrazem, rytmem i przewidywalną rutyną. TPR pomaga dzieciom rozumieć język poprzez działanie, rutyny językowe osadzają słowa w kontekstach dnia codziennego, historyjki z rekwizytami budują rozumienie narracji i kontekstu, słuchanie selektywne rozwija koncentrację i wychwytywanie słów kluczowych, a piosenki i rymowanki wykorzystują naturalną dziecięcą wrażliwość na rytm i melodię. Wspólnie tworzą środowisko, w którym dziecko stopniowo i bez presji zaczyna rozumieć język niemiecki, zanim przejdzie do aktywnej produkcji ustnej.

5.3. Techniki rozwijania mówienia w przedszkolu

Mówienie w języku obcym w wieku przedszkolnym rozwija się naturalnie, gdy dzieci są otoczone językiem, mają możliwość uczestniczenia w zabawie, która wymaga prostych reakcji ustnych, oraz kiedy otrzymują bezpieczną przestrzeń na wypowiadanie się bez presji poprawności. Zakłada się, że produkcja językowa u najmłodszych wyrasta z trzech filarów: bogatego inputu (osłuchania), możliwości interakcji oraz powtarzalności wzorców językowych w przewidywalnych sytuacjach. W przedszkolu skuteczne są techniki oparte na rutynie, zabawie i dramie, ponieważ wspierają naśladowanie, spontaniczne powtarzanie oraz aktywne użycie prostych słów i struktur. Ważne jest, by wymagania językowe były dostosowane do naturalnych możliwości dziecka, które mówi tyle, ile chce i kiedy jest gotowe.

5.3.1. Imitacja i powtarzanie w naturalnych sytuacjach

Na etapie przedszkolnym powtarzanie nie powinno mieć formy sztywnego „powiedz głośno”, lecz być zakorzenione w zabawie, rytmie i interakcji. Dziecko powtarza, ponieważ jest to element gry lub scenki, a nie obowiązek, np.:

- Nauczyciel/-ka mówi, a dzieci powtarzają w ramach zabawy echo: „*Hallo!*” – „*Hallo!*”, „*Das bin ich!*” – „*Das bin ich!*”

- Pacynka pyta: *“Wie heißt du?”*, dzieci odpowiadają jednokrotnie, nawet jednym słowem.
- Powtarzanie słów w piosence typu *„Kopf und Schulter, Knie und Fuß”*.
-

5.3.2. Piosenki, rymowanki i rytmizacje jako fundament mówienia

Dzięki rytmowi i melodyce dzieci mogą produkować język bez presji i z większą płynnością. Stałe zwroty z piosenek/rymowanek/wierszyków stają się później bazą stanowiącą materiał do tworzenia prostych wypowiedzi, np.:

- Piosenka *“In meinem kleinen Apfel...”* – dzieci słuchają i następnie starają się i dopowiadać poszczególne słowa oraz śpiewać fragmenty.
- Rymowanka *„Der Kopf ist rund, der Kopf ist rund. Er hat zwei Augen, Nase, Mund”*, powtarzana w zabawie z pokazywaniem części ciała.
- W dowolnej piosence o kolorach dzieci dopowiadają ostatnie słowo, np. *„Die Sonne ist...”* – *„Gelb!”*.

5.3.3. Mini-dialogi i scenki sytuacyjne (drama językowa)

Proste scenki oparte na rutynach dnia codziennego pozwalają dzieciom używać krótkich struktur i reagować na pytania w przewidywalnych kontekstach. Nie muszą znać długich zdań, wystarczy jedno słowo lub gotowa formułka, przykłady:

- Zabawa w sklep: nauczyciel/-ka mówi: *„Ich möchte eine Banane”*, a dziecko podaje „produkt” mówiąc *„Bitte!”*.
- Scenka powitalna: *„Wie geht’s?”* – *“Gut!”* przy użyciu min i gestów.
- Kącik lekarza: *„Aua!”* – *„Oh nein! Hier, ein Pflaster!”*

5.3.4. Rozszerzanie słownictwa poprzez kategoryzację i gry językowe

Nowe słowa szybciej utrwalają się, gdy dziecko ma okazję je segregować według różnych kategorii, porządkować, dobierać w pary lub łączyć z czymś znajomym. Gry ułatwiają też budowanie prostych struktur. Przykładowe aktywności:

- Segregowanie obrazków: *„Tiere: Hund, Katze, Kuh...”*, *„Obst: Apfel, Birne...”*
- Gra *„Was fehlt?”* – nauczyciel/-ka chowa kartę, dzieci mówią brakujące słowo.
- Łączenie słowa ze zdaniem: nauczyciel/-ka zaczyna *“Ich sehe...”* i pokazuje obrazek kota, dzieci kończą: *„eine Katze!”*.

5.3.5. Powtarzalne ramy/zwroty językowe (chunks) – budowanie prostych struktur

W przedszkolu nie uczymy gramatyki wprost (eksplicytnie), a jedynie implicytnie, ale możemy wprowadzać stałe wzorce wypowiedzi, które dziecko automatycznie powtarza w różnych wariantach. Dzięki temu rozwija nie tylko słownictwo, ale i struktury językowe, np.:

- „*Ich habe ...*”, dzieci dopowiadają: „*einen Ball / ein Buch / eine Puppe*”.
- „*Das ist ...*” podczas pokazywania obrazków.
- „*Ich mag ...*” w zabawie kulinarnej: „*Ich mag Eis!*”.

Rozwijanie mówienia w języku obcym w przedszkolu opiera się na tworzeniu przestrzeni, w której dziecko może produkować język spontanicznie, naturalnie i bez presji. Imitacja oraz powtarzanie wpisane w zabawę pozwalają na bezpieczne naśladowanie brzmienia języka, piosenki i rymowanki zapewniają płynność oraz automatyzują słownictwo, a mini-dialogi i scenki sytuacyjne wprowadzają dziecko w proste interakcje. Mówienie wspierane działaniem ułatwia wypowiadanie słów w kontekście ruchu i przedmiotu, natomiast gry językowe oraz kategoryzacja rozwijają słownictwo w sposób aktywny i sensoryczny. Wreszcie, powtarzalne ramy językowe pomagają budować pierwsze, naturalne struktury zdań, które dzieci zaczynają używać intuicyjnie. Wszystkie te techniki łącznie wspierają harmonijny rozwój mówienia, poszerzają zasób słów oraz uczą prostych struktur w przyjaznym, zabawowym środowisku.

6. Formy socjalne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu

W edukacji przedszkolnej formy socjalne, czyli sposób organizacji pracy dzieci podczas zajęć, odgrywają kluczową rolę w skutecznym przyswajaniu języka obcego. W wieku 3–6 lat to właśnie odpowiednio dobrana interakcja z nauczycielem/-ką, grupą lub pojedynczym partnerem, decyduje o tym, czy dziecko aktywnie włącza się w działanie, czerpie radość z kontaktu z językiem i buduje pierwsze kompetencje komunikacyjne. Teoretycznie podkreśla się, że małe dzieci uczą się „w relacji”: poprzez obserwację, wspólne działanie, naśladowanie i reagowanie na emocje oraz

intencje innych osób. Dlatego dobór form socjalnych powinien być świadomy, elastyczny i dopasowany do dynamiki grupy oraz charakteru zadania językowego.

6.1. Praca z całą grupą (formy frontalna)

To najczęściej stosowana forma w przedszkolu. Pozwala na wprowadzenie nowego słownictwa, piosenek, rymowanek oraz rutyn językowych. Zajęcia, przeprowadzane często na dywanie, w kręgu lub przed tablicą tworzą poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa, dzieci widzą siebie nawzajem, mogą reagować ruchem, a nauczyciel/-ka łatwo kontroluje tempo pracy i stopień zaangażowania. Forma najlepiej sprawdza się przy czynnościach rytmicznych (TPR, piosenki, zabawy ruchowe) oraz przy wprowadzaniu treści, które wymagają jednoczesnego osłuchania wielu dzieci.

6.2. Praca w parach

Praca w parach wspiera rozwój pierwszych dialogów i prostych wymian językowych. Dzieci mogą „ćwiczyć” gotowe formułki, na przykład w scenkach odgrywanych z pacynką czy w zabawie w sklep. Minimalizuje to stres: partner jest blisko, zadanie jest krótkie, a dialog powtarzalny. W parach można realizować: mini-dialogi („*Wie heißt du?*” – „*Ich bin ...*”), gry typu memory, dobieranie obrazków itp. Tego typu praca świetnie nadaje się do automatyzowania prostych struktur i wspiera rozwój społeczny.

6.3. Praca w małych grupach

Małe grupy (3-5 dzieci) sprzyjają współpracy i pozwalają dzieciom przejmować inicjatywę językową. W takich sytuacjach rośnie spontaniczność - dzieci obserwują się nawzajem, naśladują i powtarzają słowa we własnym tempie. Forma ta jest również idealna do zadań wymagających wspólnego działania: układania historyjki obrazkowej, tworzenia plakatu tematycznego (np. „*Farben*”, „*Tiere*”), zabaw konstrukcyjnych z komentarzem językowym czy rotacyjnych stacji zadaniowych, gdzie każda grupa wykonuje inną aktywność językową.

6.4. Praca indywidualna

W przedszkolu rzadko oznacza ona samodzielne siedzenie przy stoliku, to raczej krótkie, indywidualne interakcje z nauczycielem/-lką, które pozwalają wzmocnić dziecko, zachęcić do wypowiedzi lub sprawdzić zrozumienie. Praca indywidualna ma charakter wspierający: nazywanie obrazków, powtarzanie nowego słowa, wskazywanie przedmiotów, czy reagowanie na pytania nauczyciela/-lki. Jest szczególnie cenna dla dzieci nieśmiałych i wymagających większego poczucia bezpieczeństwa.

6.5. Rotacyjne stacje zadaniowe

Choć stacje zadaniowe są nieco bardziej zaawansowane organizacyjnie, w przedszkolu potrafią świetnie się sprawdzić. Każda stacja oferuje krótką aktywność językową: słuchanie piosenki, układanie obrazków, zabawę ruchową, mini-dialog, sortowanie słownictwa. Dzieci zmieniają stacje co kilka minut, a dzięki różnorodnym formom każdy typ ucznia znajdzie coś interesującego dla siebie (indywidualizacja procesu nauczania). Forma ta szczególnie dobrze buduje samodzielność i daje dziecku realną możliwość używania języka w działaniu oraz samodzielnego wyboru przyswajanych treści.

Formy socjalne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu pozwalają tworzyć bogate środowisko interakcji, w którym dzieci uczą się poprzez zabawę, obserwację i współdziałanie. Właściwie dobrane formy socjalne sprawiają, że język obcy staje się dla dziecka przestrzenią kontaktu, zabawy i pozytywnych emocji, co przekłada się na naturalny i harmonijny rozwój kompetencji językowych.

7. Kształtowanie tożsamości narodowej i regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym z regionów zamieszkiwanych przez mniejszość niemiecką

W wyniku Narodowego Spisu Powszechnym Ludności i Mieszkań z 2021 r. odnotowano w sumie 144,2 tys. osób deklarujących przynależność niemiecką.

Regiony zamieszkałe przez mniejszość niemiecką w Polsce to przede wszystkim części województw opolskiego i w mniejszym stopniu śląskiego, lubuskiego,

dolnośląskiego, pomorskiego, zachodniopomorskiego, warmińsko-mazurskiego. Miejscem zamieszkania tej mniejszości są zatem tereny, które w czasach historycznych znajdowały się na pograniczu polsko-niemieckim a materialna i niematerialna kultura niemiecka stanowi część ich dziedzictwa historycznego.

Poczucie przynależności narodowej i regionalnej dziecka w wieku przedszkolnym rozwija się w interakcji z życiem środowiska lokalnego – domu rodzinnego, przedszkola, najbliższego osiedla, okolicy i miejscowości. Dziecko jest aktywnie lub pośrednio włączone w wydarzenia, w którym uczestniczą osoby towarzyszące mu na co dzień i kultywowane przez nie tradycje.

7.1. Rola tradycji w kształtowaniu tożsamości narodowej lub regionalnej

Tradycja spełnia ważną rolę w rozwoju dziecka i w wychowaniu przedszkolnym. Dostarczając dzieciom wiedzy o najbliższej okolicy, o tradycjach lokalnych i narodowych, zapoznając ich z obrzędowością, zwyczajami, legendami, baśniami, podaniami, pieśniami i przyśpiewkami, zabytkami kultury i utworami literatury – uświadamiamy im wartość kultury społeczności, do której przynależą i szczególnie charakter wielokulturowych regionów Polski.

Nawiązywanie do tradycji podczas zajęć z dziećmi 3-6 letnimi nie jest jeszcze związane ze świadomą refleksją, nad tym jaka jest ich narodowość, ale raczej jakie są ich korzenie. Każda społeczność stara się zabiegać o to, by uchronić od zapomnienia wszystko, co tworzy jej kulturową odrębność, dlatego powinniśmy zapoznawać dzieci z elementami, które składają się na ich kulturę narodową i tożsamość regionalną, m. in. tradycje, obrzędy, zwyczaje i obyczaje, poznawane poprzez różne uroczystości takie jak : dożynki, dzień św. Marcina, święta Bożego Narodzenia i Wielkanocy, bal karnawałowy, ptasie wesele czy majowe święto tańca i zabawy, wodenie niedźwiedzia oraz jarmarki lokalne. Przedszkolne zajęcia i przedszkolne święta stanowią okazję do kształtowania uczuć i postaw społecznych dzieci w odniesieniu do kultury niemieckiej zakorzenionej w ich regionie. Wiersz, taniec, muzyka, piosenka, inscenizacja przemawiają sugestywnie i utrwalają określone treści w świadomości dziecka. Dodatkowym, a zarazem bardzo istotnym walorem uroczystości organizowanych w przedszkolu jest, że pomagają one umocnić więź przedszkola ze środowiskiem. Stają się terenem wspólnego działania dzieci, nauczycieli, rodziców, a także angażują szersze kręgi społeczeństwa.

Zapoznanie dzieci z tradycjami i obrzędami ich narodu pozwala wzbudzić u nich więź ze społecznością, regionem, jego przyrodą, obyczajami i tradycjami. Rozbudzanie u dzieci zaciekawienie dziejami własnego narodu może stanowić tematyczne urządzenie kątek przedszkolnych. W celu lepszego przyswajania przez dzieci przeszłości można nawiązywać współpracę z muzeami i bibliotekami niemieckojęzycznymi.

Na etapie przedszkolnym pojawiają się elementy wiedzy na temat Ojczyzny. Są to treści dla dzieci odległe i trudne, dlatego edukację patriotyczno-regionalną należy rozpocząć od umacniania więzi z rodziną, z przedszkolem, miejscem zamieszkania oraz najbliższymi okolicami. Wiedza o własnym mieście regionie, lokalnej społeczności ma służyć temu, by dziecko od najmłodszych lat identyfikowało się z miejscem w którym żyje, szukając tam swych korzeni.

Należy podkreślić, że patriotyzm dziecka przedszkolnego zwłaszcza dziecka młodszego 3, 4 – letniego to wszystko to co wiąże się z jego domem rodzinnym, najbliższymi- krewnymi, znajomymi, to przedszkole, do którego chodzi, osoby, z którymi się tam spotyka, ogród, w którym się bawi, to najbliższa ulica, domy, sklepy i to wszystko co spotyka na swojej drodze. Patriotyzm najmłodszych to troska o dobro małej ojczyzny, docenienie dorobku poprzednich pokoleń i kultywowania ich języków, które stanowią nie tylko wartość kulturową, ale również potencjał gospodarczy. Poczucie godności narodowej, przyjaźń i szacunek dla innych narodów kształtują przede wszystkim wychowawcy, co wymaga zintegrowania działań wszystkich podmiotów edukacyjnych i społecznych.

Głównym zadaniem przedszkola jest m. in. kształtowanie więzi z rodziną, przedszkolem, miejscowością i najbliższymi okolicami; rozwijanie zainteresowania własną miejscowością i jej odrębnością wynikającą z tradycji i historii; rozwijanie mowy ojczystej – języka mniejszości oraz zwrócenie uwagi na zróżnicowanie kulturowe i narodowe mieszkańców

- nabywanie poczucia przynależności narodowej;
- budzenie zainteresowania ważniejszymi, aktualnymi wydarzeniami z miejscowości;
- kształtowanie emocjonalnego i intelektualnego stosunku dzieci do kultury regionalnej, zabytków własnej miejscowości, jej przeszłości, teraźniejszości będących m. in. częścią kultury niemieckiej

Dzieci w wieku przedszkolnym nie rozumieją jeszcze ogólnych pojęć dotyczących przynależności narodowej. Poczucie to kształtuje się w odniesieniu do konkretnych i bliskich im zjawisk. Dlatego organizując pracę należy korzystać z materiału, którego dostarcza najbliższe środowisko, z określeniem, co jest dobre a co niekorzystne dla ludzi i przyrody z regionu, dlaczego warto uczyć się poznając przeszłość i teraźniejszość, tradycję i ludzi, których trzeba szanować i o nich pamiętać.

Kształtowanie takich postaw odbywa się poprzez :

- spacer i wycieczki;
- spotkania z ciekawymi ludźmi
- recytowanie wierszy , wyliczanek, rymowanek
- śpiewaniu piosenek ludowych i dziecięcych w języku niemieckim
- organizowanie czynności na rzecz najbliższego otoczenia (kształtowanie szacunku do prac społeczno- użytecznych);
- ochronę przyrody i środowiska,
- czytanie baśni, legend i opowiadań
- oglądanie zbiorów muzealnych, galerii sztuki, miejsc pamięci narodowych;
- uczestnictwo w uroczystościach lokalnych, z życia regionu;
- dbałość o rozwój i kulturę języka mniejszości
- utrwalanie obserwacji i przeżyć z wycieczek poprzez różne formy aktywności werbalnej opowiadania, opisy, prace plastyczne;
- organizowanie konkursów plastycznych.

Wiadomości o najbliższym otoczeniu, środowisku i regionie zdobyte w przedszkolu i odnoszące się do lokalnej kultury niemieckiej zapoczątkują w późniejszym okresie życia. Nie wszystkie działania z tutaj wymienionych uda się zrealizować w trakcie zajęć przedszkolnych a dopiero w szkole. Jednakże okres przedszkolny to ważny i dogodny czas na rozpoczęcie edukacji wzmacniającej tożsamość narodową i regionalną a tym samym osobowość młodego człowieka i jego/jej przynależność do wspólnoty społecznej w kontekście wielokulturowości.

7.2. Wykorzystanie audycji i czasopism dziecięcych w nauczaniu języka niemieckiego jako mniejszości

7.2.1. Praca z niemieckojęzycznymi audycjami telewizyjnymi dla dzieci przedszkolnych

Wartościowe narzędzie wspierające naukę języka niemieckiego jako języka obcego / języka mniejszości stanowią programy telewizyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym. W tym okresie rozwoju dzieci charakteryzują się wysoką plastycznością poznawczą, naturalną zdolnością do naśladowania oraz dużą wrażliwością fonologiczną, co sprzyja przyswajaniu języków w sposób intuicyjny i niewymuszony.

Odpowiednio dobrane niemieckie programy dziecięce oferują autentyczny, poprawny język, osadzony w kontekście codziennych sytuacji, co jest kluczowe w nauczaniu języka obcego. Dziecko nie uczy się pojedynczych słów w oderwaniu od znaczenia, lecz przyswaja je w powiązaniu z obrazem, ruchem, emocjami i sytuacją komunikacyjną. Takie uczenie się ma charakter naturalny i przypomina proces nabywania języka ojczystego.

Szczególnie istotną rolę odgrywa multimodalność przekazu – połączenie obrazu, dźwięku, ruchu i narracji. Programy dla dzieci wykorzystują zazwyczaj (stosunkowo) wolne tempo mówienia, powtórzenia, prostą składnię oraz wyraźną artykulację, co ułatwia rozumienie nawet dzieciom bez wcześniejszej znajomości języka niemieckiego. Obraz pełni funkcję wsparcia semantycznego, dzięki czemu dziecko może odgadnąć znaczenie wypowiedzi bez konieczności tłumaczenia.

W nauczaniu języka niemieckiego jako języka mniejszości programy telewizyjne pełnią dodatkowo funkcję utrwalania kontaktu z językiem poza środowiskiem szkolnym lub domowym. Regularne osłuchiwanie się z językiem sprzyja utrzymaniu kompetencji językowych, zwłaszcza w zakresie rozumienia ze słuchu, intonacji oraz akcentu. Dzieci uczą się również kulturowych norm komunikacyjnych, sposobów zwracania się do innych oraz typowych struktur dialogowych.

Aby efektywnie wykorzystać programy telewizyjne w nauce języka, istotne jest ich aktywizujące użycie, a nie bierne oglądanie. Nauczyciel lub rodzic może:

- wybierać krótkie, powtarzalne odcinki,
- oglądać fragmenty wielokrotnie,
- zadawać proste pytania do obejrzanych scen,
- zachęcać dziecko do powtarzania słów, gestów i piosenek,

- nawiązywać do treści programu w codziennych sytuacjach (transfer językowy).

Programy telewizyjne nie zastępują bezpośredniej interakcji językowej, lecz stanowią cenne uzupełnienie procesu dydaktycznego, zwiększając motywację dziecka i tworząc pozytywne skojarzenia z językiem obcym. Dzięki swojej formie opartej na zabawie i narracji, pozwalają one na rozwijanie kompetencji językowych w sposób zgodny z potrzebami i możliwościami rozwojowymi dziecka w wieku przedszkolnym.

7.2.1.1. Przykłady programów dla dzieci przedszkolnych młodszych (3–4 lata)

- *KiKANiNCHEN*: program prowadzony przez animowanego niebieskiego króliczka i jego przyjaciół. Dzieci są aktywnie zapraszane do wspólnej zabawy: ruchu, zgadywania, śpiewania i naśladowania. Treści są bardzo proste, z powtarzalnym językiem i dużą ilością pauz, co sprzyja rozumieniu mowy.
- *Die Sendung mit dem Elefanten*: spokojny program edukacyjny oparty na krótkich filmach pokazujących codzienne sytuacje, proste procesy (np. jak coś powstaje) oraz zabawne animacje z bohaterami – słoniem i zającem. Idealny dla dzieci, które dopiero uczą się obserwować i zadawać pytania.
- *Bobo Siebenschläfer*: animowany serial o małym świstaku Bobo, który przeżywa typowe dni przedszkolaka: zabawę, spacer, wizyty u dziadków czy zasypianie. Dialogi są krótkie, tempo bardzo wolne, a historie bliskie doświadczeniom najmłodszych dzieci.
- *Unser Sandmännchen*: klasyczna niemiecka dobranocka emitowana od dziesięcioleci. Każdy odcinek to krótka historyjka na zakończenie dnia, często z innymi bohaterami animowanymi. Program ma wyciszający charakter i wspiera wieczorne rytuały przed snem.

7.2.1.2. Przykłady programów dla dzieci przedszkolnych starszych (5-6 lat)

- *Sesamstraße*: niemiecka wersja „Ulicy Sezamkowej”, tworzona specjalnie z myślą o niemieckich realiach kulturowych i edukacyjnych. Program rozwija kompetencje

językowe, matematyczne i społeczne, porusza tematy emocji, przyjaźni i różnorodności.

- *Benjamin Blümchen*: serial animowany o sympatycznym, mówiącym słońcu, który mieszka w zoo i pomaga innym. Historie są dłuższe, zawierają wyraźną fabułę i morał. Program wspiera rozwój słownictwa oraz rozumienie relacji społecznych.
- *Die Sendung mit der Maus*: kultowy niemiecki program edukacyjny, który w przystępny sposób wyjaśnia, jak działają różne rzeczy – od przedmiotów codziennego użytku po zjawiska techniczne. Dla 5–6-latków szczególnie wartościowe są krótsze segmenty, które rozwijają ciekawość świata i myślenie przyczynowo-skutkowe.

7.2.2. Praca z niemieckojęzycznymi audycjami telewizyjnymi dla dzieci przedszkolnych

Czasopisma i gazetki dziecięce stanowią wartościowe uzupełnienie procesu nauczania języka obcego oraz języka mniejszości w edukacji przedszkolnej. W przeciwieństwie do tradycyjnych materiałów dydaktycznych, takich jak podręczniki czy karty pracy, są one postrzegane przez dzieci raczej jako element zabawy i dobrowolnej aktywności, co sprzyja pozytywnemu nastawieniu do języka oraz zwiększa motywację wewnętrzną. Regularny kontakt z czasopismem umożliwia dziecku wielokrotne obcowanie z językiem w naturalnym, nienarzucającym się kontekście.

W nauczaniu języka obcego i języka mniejszości u przedszkolaków kluczowe znaczenie ma łączenie języka z działaniem, obrazem i emocjami. Czasopisma dziecięce realizują te założenia poprzez bogatą warstwę ilustracyjną, krótkie teksty, rymowanki, dialogi oraz zadania manualne i poznawcze. Dzięki temu dziecko nie koncentruje się wyłącznie na formie językowej, lecz przyswaja nowe słowa i struktury w kontekście znaczeniowym, co sprzyja ich trwałemu zapamiętywaniu. Obraz pełni funkcję wsparcia semantycznego, pozwalając na rozumienie treści bez konieczności tłumaczenia na język dominujący.

Sz szczególnie istotna jest rola czasopism w edukacji języka mniejszości, gdzie kontakt z językiem poza przedszkolem bywa ograniczony. Gazetki umożliwiają podtrzymywanie regularnego kontaktu z językiem, zarówno w placówce edukacyjnej,

jak i w domu, angażując również rodziców w proces edukacyjny. Wspólne oglądanie, czytanie i omawianie treści sprzyja budowaniu środowiska sprzyjającego dwujęzyczności oraz wzmacnia kompetencje receptywne, zwłaszcza rozumienie ze słuchu i rozwój słownictwa.

Czasopisma dziecięce wspierają także rozwój kompetencji preliterackich, które są istotne zarówno w nauce języka obcego, jak i mniejszości. Kontakt z drukiem, rozpoznawanie liter, kierunku czytania oraz struktury tekstu przygotowują dziecko do późniejszej nauki czytania i pisanie. Jednocześnie krótkie formy tekstowe oraz powtarzalność schematów językowych pozwalają na stopniowe przechodzenie od biernego rozumienia języka do jego aktywnego użycia.

Należy podkreślić, że skuteczne wykorzystanie czasopism w nauczaniu języka obcego i mniejszości wymaga aktywnej roli nauczyciela lub rodzica. Czasopisma nie powinny być traktowane jedynie jako materiał do samodzielnego przeglądania, lecz jako punkt wyjścia do rozmowy, zadawania pytań, nazywania obiektów, odgrywania scenek czy powracania do poznanych treści w codziennych sytuacjach. W ten sposób stają się one nie tylko nośnikiem języka, ale także narzędziem wspierającym rozwój komunikacyjny, poznawczy i społeczny dziecka.

7.2.2.1. Przykłady niemieckojęzycznych czasopism dla dzieci w wieku przedszkolnym

- *Bummi*: Czasopismo skierowane jest głównie do dzieci w wieku 3–4 lat, charakteryzuje się bardzo prostą formą graficzną oraz ograniczoną ilością tekstu. Dominują w nim duże, wyraźne ilustracje, krótkie historyjki obrazkowe oraz piosenki i rymowanki. Z perspektywy nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości, *Bummi* pełni przede wszystkim funkcję osłuchującą – umożliwia dziecku kontakt z językiem w sposób naturalny i niewymuszony. Prosty, powtarzalny język oraz bliska dziecku tematyka codzienna sprzyjają rozumieniu globalnemu i wspólnemu czytaniu z dorosłym, który może parafrazować treści i wzmacniać przekaz językowy poprzez rozmowę.
- *Benni* (seit 2024 *Quivi*): magazyn skierowany jest do starszych przedszkolaków i dzieci wczesnoszkolnych w wieku około 6-7 lat. Cieszy się dużą popularnością wśród niemieckich rodzin oraz placówek edukacyjnych. Teksty są krótkie, ale wyraźnie bardziej rozbudowane niż w magazynach dla młodszych dzieci, co sprzyja

rozwijaniu kompetencji języka czynnego. W kontekście nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości Benni/Quivi umożliwia pracę nad dialogiem, formułowaniem odpowiedzi oraz rozumieniem prostych tekstów narracyjnych. Czasopismo to dobrze sprawdza się zarówno w pracy indywidualnej, jak i w małych grupach, przygotowując dzieci do bardziej formalnych form edukacji językowej.

- *Löwenzahn-Das Magazin*: czasopismo edukacyjne powiązane z niemieckim programem telewizyjnym o tej samej nazwie. Skierowane jest do starszych przedszkolaków i dzieci na progu edukacji szkolnej. Treści magazynu koncentrują się wokół tematów przyrodniczych, technicznych i społecznych, co wiąże się z wprowadzaniem bardziej specjalistycznego słownictwa. W nauczaniu języka niemieckiego jako języka mniejszości czasopismo to pełni funkcję pogłębiającą – wspiera rozwój rozumienia tekstu oraz poszerzanie zasobu leksykalnego. Ze względu na wyższy poziom językowy jest szczególnie odpowiednie dla dzieci, które posiadają już podstawową znajomość niemieckiego i są gotowe na bardziej złożone treści.

8. Propozycja modelu współpracy z rodzicami w przedszkolnym programie dwujęzycznym

Wdrażanie języka mniejszościowego w przedszkolu nie może opierać się wyłącznie na działaniach nauczycieli/opiekunów. Rodzice, zarówno ci będący native speakerami czy posługujący się językiem mniejszości na zaawansowanym poziomie, jak i ci nie znający języka, powinni zostać aktywnie włączeni w aktywności przeprowadzane w placówce przedszkolnej. Celem nie jest jednakże przerzucenie na nich odpowiedzialności za nauczanie, lecz zbudowanie pozytywnej atmosfery wspólnego projektu kulturowo-językowego.

8.1. Rodzice - różne potrzeby, różne formy wsparcia

Zamiast traktować rodziców jako jedną homogeniczną grupę, warto zastosować trójstopniowy podział:

Grupa rodziców	Możliwy sposób współpracy
A. Rodzice posługujący się językiem mniejszości na średnio- lub zaawansowanym poziomie.	Zapraszanie do odczytywania bajek, nagrywanie audio, udział w świętach, obrzędach, tradycjach.
B. Rodzice posługujący się językiem mniejszości w pewnym stopniu/uczący się języka mniejszości.	Materiały „rodzinne” typu: 5 zdań tygodnia, piosenki + link do nagrania
C. Rodzice jednojęzyczni (brak kontaktu z językiem).	Komunikacja w języku ojczystym, ale z prostym wyjaśnieniem celu działań przedszkola, bez oczekiwań nauczania w domu.

Istotnym jest, iż w komunikacji z rodzicami z grupy C nie należy sugerować, że „muszą czy też powinni uczyć się języka mniejszości”. Zamiast tego zapewniamy, że to przedszkole zajmuje się stroną językową, natomiast od rodziców placówka oczekuje aprobaty dla swoich działań, która być może z czasem przekształci się w chęć większego zaangażowania się w proces nabywania języka mniejszości.

8.2. Możliwości współpracy z rodzicami

Elementy, które można zaproponować do wdrożenia w domu i wspierania nabywania/uczenia się języka przez dziecko:

Obszar	Przykłady działań
Informacja i przejrzystość	Broszura „Co robimy w języku X i po co/dlaczego?”, comiesięczny/kwartalny newsletter z listą piosenek/zwrotów/wierszyków itp.
Rytuały domowe	„Słowo miesiąca/tygodnia na lodówkę” w dwóch językach, linki/kody QR do nagrań
Rodzice jako współtwórcy kultury	Zapraszanie rodziców z grupy mniejszości do poprowadzenia wspólnego pieczenia ciastek, opowiedzenia legendy, pokazania zdjęć rodzinnych.
Kanał dwustronny	Szybkie ankiety typu „Które z tych świąt świętujecie w domu?”, „Czy dziadkowie mówią w języku X?”
Udział pasywny versus aktywny	Możliwość wyboru, czy rodzic uczestniczy tylko jako słuchacz w danym wydarzeniu, czy współprowadzi aktywność.

8.3. „Protokół współpracy” – do przedstawienia rodzicom

Aby współpraca między placówką przedszkolną a rodzicami przebiegała w sposób możliwie harmonijny, można stworzyć krótki formularz z trzema prostymi polami wyboru, np.:

„W naszej rodzinie chcemy uczestniczyć w programie językowym przedszkola w sposób:

- Pasywny – słuchamy, ale nie uczestniczymy aktywnie / akceptujemy działania placówki,
- Umiarkowany – czasem powtórzymy/odtworzymy piosenkę/wierszyk/rymówkę albo nakleimy słówko na lodówkę (dla starszych grup zaczynających czytać),
- Aktywny – chętnie przeczytamy bajkę lub pomożemy w zajęciach kulturowych/ zaangażujemy się w podejmowane aktywności przedszkolne”.

Dzięki takiemu podejściu rodzic ma poczucie sprawczości i zachowania kontroli, nie czując się jednocześnie ocenianym, z kolei nauczyciel/-ka wie, do kogo i z czym może się zwrócić licząc na pomoc bądź udział w podejmowanych aktywnościach.

9. Proponowane treści nauczania – zakresy tematyczne

Miesiąc	Temat (oprócz tematyki związanej bezpośrednio ze światem i codziennością dziecka, zaplanowano również zakresy tematyczne związane z aktualnym cyklem przyrodniczym bądź rozwojem tożsamości kulturowej)² Przyjęto realizację trzech tygodniowych tematów w skali miesiąca (tydzień czwarty został zaplanowany na ewentualne powtórzenie / dokończenie materiału lub realizację mini-projektów tematycznych)
Wrzesień	Ja i moja rodzina Ja i moje ciało Wokół dożynek
Październik	Ja i mój pokój Ja i mój dom Nadchodzi jesień
Listopad	Ja i moje ubrania Mój dzień Św. Marcin – legenda pewnego bohatera
Grudzień	Co lubię robić? Moje przedszkole Tradycje bożonarodzeniowe (XII)
Styczeń	Dbam o przyrodę – segreguję śmieci W krainie baśni Ptasie Wesele (Vogelhochzeit)
Luty	Moje ulubione owoce Moje ulubione warzywa Bał przebierańców

² Przedstawiona kolejność tematów jest jedynie jedną z możliwych do realizacji. Należy tak modyfikować zaproponowaną wyżej kolejność, aby tematy omawiana w przedszkolu na zajęciach ogólnych i na lekcji języka niemieckiego były w miarę możliwości tożsame.

Marzec	Zdrowe odżywianie Pogoda i pory roku Nadchodzi wiosna!
Kwiecień	Moja miejscowość Rok na wsi Wielkanoc i jej przymioty
Maj	Zwierzęta wokół mnie – w domu i w gospodarstwie Zwierzęta w lesie i w zoo Witamy w maju!
Czerwiec	Żyję zdrowo - na sportowo Tradycje i zwyczaje letnie Mini-projekt (np. związany z konkretnym świętem, uroczystością, znaną osobą, charakterystycznym miejscem itd.)

10. Praca metodą projektową

Metoda projektowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej opiera się na fundamentalnych założeniach konstruktywistycznych, czyli przekonaniu, że wiedza i kompetencje powstają w trakcie aktywnego działania, współpracy i interakcji społecznych oraz konstrukcji sensów w realnych kontekstach. W przeciwieństwie do bardziej „klasycznych” metod, które akcentują zapamiętywanie i powtarzanie treści, metoda projektowa stawia dziecko w roli podmiotu aktywnego, który eksperymentuje, odkrywa, działa, współpracuje i reflektuje nad tym, co mniej lub bardziej aktywnie (współ-)tworzy.

Projekt edukacyjny cechuje się tym, że proces uczenia/pracy jest zorientowany na konkretny cel i produkt (np. spektakl, wystawę, plakat, książeczkę), a łącząc w sobie elementy planowania, działania i refleksji, daje zarówno efekt poznawczy, jak i praktyczny: dzieci uczą się poprzez doświadczenie i kreację, a efekt końcowy może być realny i materialny (por. Kruk 2017). przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

W praktyce edukacyjnej, zastosowanie metody projektowej wymaga od nauczyciela roli przewodnika-facylitatora: to on tworzy warunki do działania, zapewnia narzędzia, moderuje współpracę, wspiera refleksję i dokumentację. Jednocześnie

dzieci mają realny wpływ na przebieg projektu: wybierają tematy, współdecydują o etapach, (współ-)tworzą produkty finalne.

Taki model sprzyja rozwijaniu autonomii, odpowiedzialności, kreatywności i umiejętności planowania, co w kontekście edukacji języka mniejszościowego lub dwujęzycznej może być szczególnie wartościowe, bo łączy nabywanie kompetencji językowych z kontekstem kulturowym, działaniem i tożsamością.

Warto jednakże wspomnieć o tym, że pomimo wielu zalet, analiza efektywności pracy metodą projektu w edukacji przedszkolnej nie jest jednoznacznie pozytywna.

Przegląd literatury (por. Ferrero/Vadillo/León 2021) pokazuje, że część badań ma ograniczenia metodologiczne (np. niewielką grupę badawczą, brak grup kontrolnych lub słabą dokumentację procedur), co powoduje, że praca metodą projektu nie może zostać uznana jednoznacznie za „cudowny środek na wszystko” - jego skuteczność i efekt zależy od bezpośrednio od jakości planowania (czas, środki, materiały, pomoce, finansowanie itp.), dobrania adekwatnych zadań do możliwości danej grupy, kompetencji nauczycieli oraz kontekstu realizacji.

Warto więc, planując pracę projektową rozważyć wdrożenie następujących rekomendacji:

- Zaczynamy od małych, realnych projektów (1-2 tygodnie), gdyż szybkie sukcesy zachęcają i motywują do dalszego działania,
- Koncentrujemy się na użyteczności języka: prostych, powtarzalnych zwrotach, nazwach przedmiotów, piosenkach, rymowankach, wierszykach,
- Dokumentujemy całość procesu (fotografie, krótkie nagrania, notatki), aby zgromadzić materiał do refleksji i pokazu rodzicom,
- Staramy się zapewnić cykliczność pracy projektowej: powtarzanie projektów z różnymi tematami przewodnimi utrwala kompetencje,
- Dbamy o w miarę szeroką różnorodność, atrakcyjność i dostępność materiałów (kartonowe karty obrazkowe, proste książeczki, nagrania audio, różnorakie przedmioty itp.)

Metoda projektowa, oparta na założeniach konstruktywizmu i wsparta badaniami empirycznymi, stanowi wartościowe narzędzie w edukacji przedszkolnej. Może wspierać rozwój poznawczy, społeczno-emocjonalny i językowy dzieci, jeżeli jest wdrażana refleksyjnie: z odpowiednim planem, zasobami i kompetentnym prowadzeniem. W kontekście nauczania języka mniejszości albo dwujęzycznego

metoda projektowa daje szczególne możliwości: integruje język z życiem, kulturą i doświadczeniem dziecka, a jednocześnie aktywizuje je kreatywnie, społecznie i emocjonalnie.

10.1. Przykładowy mini-projekt edukacyjny „Unser Dorffest” (3 jednostki lekcyjne)

Lekcja	Cele szczegółowe (językowe, kulturowe, społeczne)	Przebieg zajęć – szczegółowy plan	Materiały
Was ist ein Dorffest?	Cele językowe: - wprowadzenie słów, np.: <i>das Dorf, das Fest, die Musik, der Tanz, die Blumen, der Kuchen, der Stand</i> - rozumienie poleceń (<i>Zeig mir...</i>) Cele kulturowe: - poznanie, czym jest tradycyjny festyn wiejski Cele społeczne: - praca w kręgu, reagowanie na wypowiedzi innych.	1. Begrüßung – powitanie (5 minut) <i>„Hallo Kinder! Wie geht’s?”</i> – krótkie odpowiedzi. Dowolna zaba-wa ruchowa lub inny rytuał na rozgrzewkę. 2. Wprowadzenie tematu (10 minut) Nauczyciel(-ka) pokazuje zdjęcia festynów. Dzieci mówią, co widzą; nauczyciel(-ka) nazywa poszczególne elementy w języku niemieckim. 3. Gra językowa „Zeig mir...” (10 minut) Dzieci otrzymują obrazki. Na hasło <i>„Zeig mir die Blumen/Musik/Kuchen”</i> podnoszą właściwy obrazek. 4. Praca plastyczna – „Blumen für das Fest” (20 minut) Wykonanie papierowych kwiatów. Powtarzanie kolorów: (<i>Die Blume ist... rot, gelb, blau</i>).	- zdjęcia/ ilustracje festynu - karty obrazkowe - kolorowy papier, nożyczki, klej - patyczki lub słomki do kwiatów
Wir bereiten	Cele językowe: - utrwalenie słów	1. Powtórka w ruchu (5 minut)	- kartoniki - papier kolorowy,

unser Dorffest vor!	poprzez ruch i działanie - proste zdania: <i>Ich mache... Ich habe... Möchtest du...?</i> Cele kulturowe: - poznanie typowych elementów stoisk festynowych. Cele społeczne: - praca w grupkach, dzielenie się materiałami.	Nauczyciel mówi słowo, dzieci wykonują ruch, np.: <i>Musik</i> (kołysanie), <i>Tanz</i> (obróć), <i>Blumen</i> (otwieranie jak kwiatek). 2. Tworzenie stoisk (30 minut) Dzieci wybierają, co chcą przygotować: <i>Kuchen-Stand</i>, <i>Blumen-Stand</i>, <i>Obst-Stand</i>, <i>Musik-Stand</i> itd. Nauczyciel wspiera krótkimi zdaniami, z.B.: „<i>Ich mache einen Kuchen.</i>” Następnie praca manualna: tworzenie wytworów do stoisk: kartka jako placek/kawałek ciasta, małe kwiatki, „nutki” papierowe do muzycznego stoiska, obrazki z owocami/figurki z plasteliny itp. 3. Ćwiczenie językowe: odgrywanie ról/mini-dialogi, dzieci wcielają się w role kupujących i sprzedających (10 minut) W parach: „<i>Hallo! Was hast du?</i>” – „<i>Ich habe Kuchen/ Blumen/Birnen usw.</i>” „<i>Möchtest du Musik?</i>” – „<i>Ja, bitte!</i>”	farby/plastelina - farby, markery - rekwizyty: koszyczki, kubeczki
Unser kleines Dorffest!	Cele językowe: - zastosowanie słów i prostych zdań w naturalnej sytuacji. Cele kulturowe: - doświadczenie mini-festynu jak w tradycji niemieckojęzycznej. Cele społeczne:	1. Otwarcie festynu (5 minut) Dzieci stoją w kręgu. Nauczyciel(-ka) mówi: „<i>Unser Dorffest beginnt!</i>” 2. Zwiedzanie stoisk (15 minut) Dzieci chodzą między stanowiskami przygotowanymi wcześniej. Dialogi zakupowe: „<i>Was möchtest du?</i>” – „<i>Ich möchte Blumen/Kuchen.</i>”	- tekst krótkiej piosenki - podkład muzyczny do tańca

	- współpraca, dzielenie przestrzeni, wspólna zabawa.	„Bitte!” – „Danke!” 3. Taniec i/lub dowolna piosenka festynowa (15 minut) Zabawa ruchowa przy prostej muzyce ludowej lub dziecięcej. 4. Zakończenie i ewaluacja (10 minut) Krótki krąg: dzieci mówią proste zdanie: „Ich habe/mag Blumen/Musik/Kuchen.”	
--	--	--	--

11. Podsumowanie

Uczenie języka mniejszości narodowej w przedszkolu ma znaczenie nie tylko kulturowe i tożsamościowe, ale również poznawcze i socjalne. Wczesny kontakt z drugim językiem wspiera rozwój fonologiczny, świadomość metajęzykową, kontrolę poznawczą i pamięć roboczą. Choć badania nad „efektem dwujęzyczności” nie są wolne od kontrowersji, przeważająca część literatury wskazuje, że wczesna dwujęzyczność jest korzystna i nie powoduje żadnych opóźnień rozwojowych.

Przedszkole, dzięki swojej codziennej, naturalnej formie pracy z dziećmi, stwarza optymalne warunki do rozwijania dwujęzyczności, a tym samym do wspierania rozwoju poznawczego i społecznego. Jest to zatem nie tylko inwestycja w przyszłość jednostki, ale także w ochronę dziedzictwa kulturowego i budowanie społeczeństwa otwartego na różnorodność.

12. Bibliografia (wybór):

- Andrzejewska, J. (2025): Monitorowanie postępów dzieci w metodzie projektów. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 1. s. 12-29. Online: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/3728/2991> (dostęp 27.11.2025).
- Banasiak, I./Olpińska-Szkiełko, M./Patera, M. (2025): Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część I: Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych. [w:] *Neofilolog* 2. s. 450-469.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (red.) (1992): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bialystok, E./Cummins, J. (1992): *Language, Cognition, and Education of Bilingual Children*, [w:] E. Bialystok (red.): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge. s. 222-232.
- Byers-Heinlein, K./Fennell, C. T./Werker, J. F. (2013): The development of associative word learning in monolingual and bilingual infants. [w:] *Bilingualism: Language and Cognition* 16. s. 198-205.
- Cárdenas-Hagan, E./Carlson, C. D./Pollard-Durodola, S. D. (2007): The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. [w:] *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 38. s. 249-259.
- Clark, E. V. (2009): *First language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* [w:] *Sprogforum* 7. s. 15-20.
- Dakowska, M./Olpińska, M. (red.) (2002): *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i Instytutu Goethego, 14-15.02.2002. Warszawa. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

- Dakowska, M./Olpińska-Szkiełko, M. (red.) (2014): Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski. Online: <http://sn.iksi.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/306/2018/09/SN-22-Maria-Dakowska-Magdalena-Olpi%C5%84ska-Edukacja-dwuj%C4%99zyczna.pdf> (dostęp w dniu 22.11.2025).
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Ferrero, M./Vadillo, M.A./León, S.P (2021): Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. [w:] PloS ONE 4. s. 1-14.
- Gładysz, J. (2007): Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes. [w:] Orbis Linguarum 32. s. 205-230.
- Gładysz, J. (2011): Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. [w:] Języki Obce w Szkole 1. s. 10-14.
- Gładysz, J./Sowa, K. (2015): Erzählen von Geschichten – bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Żory. Eprofess.
- Gozdalska, N. (2023). Odkrywanie potencjału dziecka w pracy metodą projektów – praktyka nauczyciela przedszkola. [w:] Przegląd Wychowania Elementarnego 2. s. 105-120. Online: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/10556/9501> (dostęp 23.11.2025).
- Gombert, J. E. (1992): Metalinguistic development. London. UK: Harvester Wheatsheaf.
- Iluk, J. (2000): Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Iluk, J. (red.) (2015): Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Katowice. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jessner, U. (2006): Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- Kaczor, A. (2022): Zastosowanie projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w refleksjach i działaniach przyszłych nauczycieli.

- Przegląd Wychowania Elementarnego 17. s. 45-61. Online: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/7251/6448> (dostęp 30.11.2025).
- Kamińska, K. (2005): W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej. Warszawa. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 - Kic-Drgas, J. (2015): Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych. [w:] Języki Obce w Szkole 1. s. 36-42.
 - Klein, M./Skowrya, A. (2015): Tajemnica zaczarowanego worka, czyli jak prowadzimy zajęcia warsztatowe z dziećmi w Pracowni Językowej. [w:] Języki Obce w Szkole 1. s. 77-80.
 - Konderak, T. (2015): Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych. [w:] Języki Obce w Szkole 1. s. 56-63.
 - Kotarba, M. (2007): Przedszkolak, język obcy i... ty: metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach. Pułtusk. Akademia Humanistyczna im. A.Gieysztora.
 - Kotarba-Kańczugowska, M. (2015): Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda. [w:] Języki Obce w Szkole 1. s. 43-49.
 - Kruk, J. (2017): Projektowanie w edukacji. Aspekty metodologiczne i praktyczne na przykładzie tworzenia przestrzeni dla doświadczeń percepcyjnych. [w:] Przegląd dydaktyczny 1. s. 85-95. Online: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/45/1> (dostęp 29.11.2025).
 - Krzywoń, D. (2011): Ludoterapia – „baw i ucz” w procesie wczesnego wspomagania rozwoju zdolności dziecka. [w:] Adamek, I./Zbróg, Z. (red.): Dziecko – uczeń a wczesna edukacja. Kraków. Libron and Authors. s. 221-227.
 - Kupisch, T./Rothman, J. (2018): Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. International Journal of Bilingualism 22. s. 564-582.
 - Kuhl, P. K. (2010): Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. [w:] Neuron 67(5), s. 713-727.
 - Nation, I. S. P./Webb, S. A. (2011): Researching and Analysing Vocabulary. Heinle. Cengage Learning.
 - Nicoladis, E. (2007): The effect of bilingualism on the use of manual gestures. [w:] Applied Psycholinguistics 28. s. 441-454.
 - Nicoladis, E./Paradis, J. (2007): The Influence of Dominance and Sociolinguistic Context on Bilingual Preschoolers' Language Choice. [w:] International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10. s. 277-297.

- Oller, D. K./Eilers, R. E. (2002): Language and literacy in bilingual children. Clevedon. Multilingual Matters.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2013): Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu. Studia Naukowe 9. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.
- Paivio, A. (1991): Mental Representation in Bilinguals. [w:] A.G. Reynolds (red.) Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates. London. s. 113-125.
- Pamuła-Behrens, M (2015): Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci. [w:] Języki Obce w Szkole 1. S. 8-12.
- Pogorzelska, M. (2017): Sto lat metody projektów w Polsce. Biuletyn Historii Wychowania, 2. s. 101-119. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/15439/15206> (dostęp 21.11.2025).
- Ramírez-Esparza, N./García-Sierra A./Kuhl, P.K. (2017): The Impact of Early Social Interactions on Later Language Development in Spanish-English Bilingual Infants [w:] Child Development 88. s. 1216-1234.
- Rokita-Jaśków, J./Król-Gierat, W. (red.) (2017): Wczesny start językowy: wybrane zagadnienia. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnościami intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Warszawa. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>. (dostęp w dniu 20.11.2025).
- Rybińska, A./Kuszek, K. (2021): Współpraca dzieci w wieku przedszkolnym. Zmieniające się konteksty i perspektywy. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sikora-Banasik, D. (red.) (2009): Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych : zarys teorii i praktyki. Warszawa. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

- Snow, C. E./Uccelli, P. (2009): The challenge of academic language. [w:] Olson, D. R./Torrance, N. (red.): The Cambridge Handbook of Literacy Cambridge: Cambridge University Press. s. 112-133.
- Sopata, A. (2009): Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitsprachenerwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Souza, A.L./Byers-Heinlein, K./Poulin-Dubois, D. (2017): Bilingual and monolingual children prefer native-accented speakers. [w:] Frontiers in Psychology 4. s. 1-6.
- Sowa-Bacia, K. (2024): Empirische Untersuchung der Effizienz des DaF-Unterrichts im Kindergarten. [w:] Orbis Linguarum 8. s. 231-245. Online: https://www.orbis-linguarum.pl/articles/58/16_sowa-bacia.pdf (dostęp w dniu 20.11.2025).
- Spitzer, M. (2011): Jak uczy się mózg. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śpiewak, G. (2015): Motywacja przez małe „m” w dydaktyce językowej najmłodszych uczniów. [w:] Języki Obce w Szkole 1. s. 50-55.
- Tomasello, M. (2003): Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge. Harvard University Press.
- Tunmer, W./Pratt, C./Herriman, M.L. (red.) (1984): Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications. Berlin. Springer Verlag.
- Zhao, T.C./Llanos, F./Chandrasekaran, B./Kuhl, P.K. (2022): Language experience during the sensitive period narrows infants' sensory encoding of lexical tones-Music intervention reverses it. [w:] Frontiers in human neuroscience 16. Online: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9398460/> (dostęp w dniu 20.11.2025).
- Zrałek, M. S. (2015). Metoda projektu edukacyjnego jako sposób wyzwiania dziecięcej aktywności i ekspresji twórczej. [w:] Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce 1. s. 1-15. Online: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/188/442> (dostęp 22.11.2025).