

# Refleksyjny praktyk

o pracy nauczyciela  
języka polskiego  
jako obcego

Redakcja  
Karolina Ziolo-Pużuk



# Refleksyjnų praktik

Refleksyjny praktyk  
Refleksyjny praktyk  
**Refleksyjny praktyk**  
Refleksyjny praktyk  
Refleksyjny praktyk

o pracy nauczyciela  
języka polskiego  
jako obcego

Redakcja  
Karolina Ziolo-Pużuk



Warszawa 2020

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa 2020

Recenzenci: dr hab. Małgorzata Gębka-Wolak (UMK),  
dr Liliana Madelska (Uniwersytet Wiedeński)  
Redakcja i korekta: Justyna Grabska  
Korekta abstraktów w języku angielskim: Brigitte Henk-Gulatowska

Projekt okładki: Piotr Górski  
Projekt typograficzny, skład i łamanie: Renata Witkowska

ISBN 978-83-8090-794-2 (wersja drukowana UKSW)  
ISBN 978-83-8090-795-9 (wersja elektroniczna UKSW)



Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
01-815 Warszawa, ul. Dewajtis 5, tel. 22 561 89 23, e-mail: [wydawnictwo@uksw.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uksw.edu.pl)  
[www.wydawnictwo.uksw.edu.pl](http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl)

Druk i oprawa:  
volumina.pl Daniel Krzanowski  
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

# Spis treści

Wstęp	7
Część I. Kompetencje nauczyciela języka polskiego jako obcego	
Małgorzata Januszewicz, Nauczyciel języka polskiego jako obcego dla Głuchych	11
Marzena Porębska, O potrzebie kształcenia i doskonalenia umiejętności społecznych u nauczycieli języka polskiego jako obcego	19
Marcin Miłko, Jakie kompetencje coachingowe powinien mieć nauczyciel języka polskiego jako obcego?	39
Eugenia Ustenko, Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli języka polskiego jako obcego do prowadzenia krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich	49
Część II. Wsparcie procesu nauczania języka polskiego jako obcego	
Maria Czempka-Wewióra, Media elektroniczne – narzędzia pomagające nauczycielom rozwijać kompetencję interakcyjną uczniów	63
Aleksandra Koenig, „Pozwól mi mówić” – jak doskonalić sprawność mówienia na poziomie podstawowym	75
Anna Rogala, Uciec od sztuczności: naturalność dialogów w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym	87
Karolina Zioło-Pużuk, <i>Small talk</i> w klasie i poza nią – krótka rozmowa, która buduje relacje i wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnej	99
Vira Neszew, Po polsku o Młodej Polsce, czyli wiersze modernistyczne na lekcji języka polskiego jako obcego	113
Bibliografia	125
Biogramy	135



# Wstęp

W centrum rozważań zawartych w książce *Refleksyjny praktyk – o pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego* znajdują się nauczyciel i refleksja nad kompetencjami potrzebnymi do pracy w zawodzie lektora oraz metodami, które mogą być pomocne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Inspirację do podjęcia tej rozległej i złożonej tematyki stanowiły dyskusje oraz debaty prowadzone w środowisku glottodydaktyków, które zwracały uwagę na fakt, iż nauczyciel języka polskiego jako obcego, aby sprostać postawionemu przed nim zadaniu, musi nie tylko ustawicznie kształcić się, ale również uważnie przyglądać się swoim zmieniającym się uczniom i ich potrzebom, a także swojej praktyce zawodowej. Przedstawione w tym tomie artykuły są owocem uważnej refleksji nad praktyką nauczania.

Książka składa się z dwóch części, z których każda poświęcona jest innemu zagadnieniu związanym z pracą nauczyciela języka polskiego jako obcego. W części pierwszej, pod tytułem „Kompetencje nauczyciela języka polskiego jako obcego”, autorzy artykułów – będący badaczami oraz nauczycielami języka polskiego – zastanawiają się nad kompetencjami niezbędnymi do wykonywania tego zawodu, które jednak wykraczają poza zagadnienia podstawowe. Autorzy koncentrują uwagę przede wszystkim na mniej zbadanych obszarach związanych z kompetencjami nauczycieli w zakresie stosowania technik coachingowych, umiejętnościami społecznymi potrzebnymi do pracy w grupie wielokulturowej i wielojęzycznej, specyficznymi kompetencjami potrzebnymi do pracy z uczniami Głuchymi i kształceniem podczas kursów krótkoterminowych.

W części drugiej, zatytułowanej „Wsparcie procesu nauczania języka polskiego jako obcego”, autorzy zastanawiają się nad sposobami skutecznego wykorzystania nowoczesnych technologii w rozwijaniu kompetencji interakcyjnej, jak prezentować utwory młodopolskich poetów podczas zajęć językowych oraz pogłębiających znajomość polskiej literatury i kultury. Trzy teksty z części drugiej poświęcone są wspólnemu zagadnieniu – wspieraniu kompetencji komunikacyjnej i prezentowaniu języka potocznego na lekcji języka polskiego jako obcego.

Książka *Refleksyjny praktyk – o pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego* jest drugą publikacją z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej, która została opracowana na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pierwszy tom, *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, ukazał się w 2019 roku i jest dostępny bezpłatnie w formie e-booka na stronie internetowej Wydawnictwa Naukowego UKSW. Również ta publikacja jest dostępna bezpłatnie w formie elektronicznej na stronie WWW Wydawnictwa oraz pod adresem <http://glottodydaktyka.uksw.edu.pl/publikacje/>.

dr Karolina Ziolo-Puzuk



Część I  
Kompetencje nauczyciela  
języka polskiego  
jako obcego



# Nauczyciel języka polskiego jako obcego dla Głuchych

## Teacher of Polish as a foreign language to Deaf learners

MAŁGORZATA JANUSZEWICZ

POLSKI ZWIĄZEK GŁUCHYCH. ODDZIAŁ ŁÓDZKI

W artykule omawiam problem kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego dla Głuchych. Pokazuję program szkolenia glottodydaktycznego dla nauczycieli pracujących w szkołach dla Głuchych wraz z uzyskaną informacją zwrotną oraz przedstawiam charakterystykę idealnego nauczyciela języka polskiego jako obcego dla Głuchych.

Język polski jest dla Głuchych językiem obcym – ten fakt powtarzany jest w językoznawczej i glottodydaktycznej literaturze przedmiotu od prawie piętnastu lat (Świdziński 2005; Kowal 2011). Wydawałoby się więc, że nie trzeba już wyjaśniać, iż społeczność Głuchych w Polsce to mniejszość językowo-kulturowa posługująca się polskim językiem migowym (PJM), jednym z około dwustu języków wizualno-przestrzennych istniejących na świecie (Rutkowski 2017: 15). Wydawałoby się również, że nie trzeba tłumaczyć się z pisowni „Głusi” wielką literą, która ma na celu podkreślenie tej odrębności językowo-kulturowej w opozycji do pisowni „głusi” i do określenia „niesłyszący”, którego nie lubią i nie używają sami Głusi. W końcu wydawałoby się, iż nie trzeba podkreślać, że PJM i język polski to dwa odrębne języki o innej modalności (wizualno-przestrzenna i foniczna) i o innej gramatyce oraz że w polskim języku migowym mimika, ruch oraz kierunek wzroku są ważnymi nośnikami informacji gramatycznych (Rutkowski 2017: 17). Powinno więc być oczywistym, iż w szkołach dla Głuchych językiem wykładowym jest PJM, preferowany język społeczności, która z oczywistych, fizycznych powodów nie ma dostępu do fonicznego języka polskiego, ma natomiast możliwość naturalnego przyswojenia polskiego języka migowego drogą wizualną (Kowal 2008: 266).

Powyższe fakty, mimo że powoli przedostają się do powszechnej świadomości, wciąż nie są wiedzą ogólną w środowisku językoznawców, glottodydaktyków, pedagogów, logopedów i innych specjalistów zajmujących się kształceniem Głuchych. W większości szkół kształcących Głuchych i na większości zajęć językiem wykładowym nadal jest foniczny język polski, a nauczyciele zgodnie z programem nauczania omawiają *Pana Tadeusza* z uczniami, których poziom znajomości języka polskiego często nie przekracza A1<sup>1</sup>.

Tak wyglądają realia pracy nauczycieli języka polskiego w szkołach dla Głuchych. Poloniści, logopedzi, terapeuci – to osoby, które z jednej strony doskonale zdają sobie sprawę z odrębności i specjalnych potrzeb językowych swoich głuchych uczniów, a z drugiej – mają do zrealizowania program nauczania niedostosowany do specyfiki tej grupy. Chcieliby włączać elementy lektoratu języka polskiego jako obcego do swoich zajęć, bo wiedzą, że metoda glottodydaktyczna to obecnie jedyny skuteczny sposób, by podnosić kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego (Kowal 2011), ale brakuje im wiedzy, narzędzi, materiałów i systemowego wsparcia, aby to robić. Ponadto mierzą się z jeszcze jedną przeszkodą – w jednej klasie często uczą się uczniowie nie tylko o różnym poziomie kompetencji w języku polskim, ale także o różnym poziomie kompetencji w języku migowym (Kowal 2008: 265–268). Gdy poziom znajomości języka pierwszego (PJM) jest różny, gdy poziom znajomości języka docelowego (języka polskiego) jest różny, gdy uczniowie preferują różne sposoby komunikacji (naturalny PJM lub mówiony język polski), trudno – nawet przy największych chęciach i największym zaangażowaniu – przeprowadzić efektywne zajęcia.

Chęci i zaangażowania nie można odmówić nauczycielom, którzy brali udział w szkoleniu glottodydaktycznym pt. „Seminarium upowszechniające rezultaty projektu Deaf Learning dla nauczycieli”<sup>2</sup>. Miało ono przybliżyć nauczycielom ze szkół dla Głuchych metody nauczania języka polskiego jako obcego, a także

<sup>1</sup> Obserwacja na podstawie kursów języka polskiego jako obcego dla Głuchych licealistów, których byłam współprowadzącą (wraz z Justyną Kowal i Marcinem Jurą). Kursy odbywały się w ramach projektu „Spróbujmy się zrozumieć” w latach 2012–2014 (<http://glusiwpracy.dobrekadry.pl/>).

<sup>2</sup> Pierwsze szkolenie dla nauczycieli z całej Polski miało miejsce w Polskim Związku Głuchych, Oddział Łódzki. Drugie szkolenie odbyło się w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Głuchych im. Jana Siostrzyńskiego w Warszawie. Program każdego szkolenia obejmował 14 godzin dydaktycznych zajęć teoretycznych i praktycznych. Szkolenia odbyły się w czerwcu 2018 roku. Prowadzący: Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura. Organizator szkoleń: Polski Związek Głuchych, Oddział Łódzki.

upowszechnić materiały dydaktyczne, które powstały w ramach projektu Deaf Learning. Program szkolenia obejmował sześć bloków tematycznych.

Pierwszy blok poświęcony był podstawom teoretycznym z zakresu glottodydaktyki i obejmował między innymi takie zagadnienia, jak: różnica między mową a językiem, rola L1 w uczeniu (się) L2, pojęcia: język pierwszy, drugi, ojczysty, odziedziczony, preferowany, różnorodność Głuchych pod względem L1 i L2.

Z informacji zwrotnych uzyskanych od uczestników można wysunąć dwa wnioski. Z jednej strony część nauczycieli ma bogatą wiedzę teoretyczną z zakresu glottodydaktyki i nie potrzebuje tego typu wprowadzenia teoretycznego. Z drugiej strony wśród uczestników były osoby, dla których różnica między mową a językiem nie była oczywista, a zrozumienie tej różnicy jest fundamentem skutecznego nauczania języka polskiego jako obcego dla Głuchych (jppodg).

Drugi blok koncentrował się na różnicach między nauczaniem jppo dla słyszących cudzoziemców a Głuchych Polaków. Omawiane były: metafora „milczących cudzoziemców”, podobieństwa i różnice między Polonusami a Głuchymi Polakami, rola L1 i języka pośrednika na zajęciach, rola świadomości językowej i zalety metody kontrastywnej, a także różnice w testach poziomujących i poziomach nauczania w przypadku słyszących cudzoziemców i Głuchych Polaków.

Na podstawie rozmów z uczestnikami można stwierdzić, że w większości nie zdają sobie oni sprawy z ogromnych różnic między uczeniem słyszących cudzoziemców a uczeniem Głuchych Polaków (Kowal, Jura, Januszewicz 2014). Różnice te widoczne są na wszystkich płaszczyznach, toteż aby umieć dobrać skuteczne metody i materiały dydaktyczne, należy być tych różnic świadomym. Wielu nauczycieli natomiast, odkrywszy metodę glottodydaktyczną, sięga po dostępne na rynku pozycje, np. popularną serię „Krok po kroku” lub „Hurra! Po polsku”, i korzysta z tych podręczników na zajęciach, mimo że nie są one dostosowane do potrzeb Głuchych ani w zakresie technik pracy, ani doboru treści.

Trzeci blok poświęcony był treściom nauczania, a w szczególności rozkładowi materiału gramatycznego. Uczestnicy dowiedzieli się, że w przypadku Głuchych bardzo trudno jest mówić o poziomach kompetencji znanych z Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). W miejsce poziomów A1, A2, B1 zasadniej jest bowiem mówić o poziomie pierwszym (Kowal, Januszewicz, Jura 2012: 25–26). Ponadto fundamentem całego kursu dla Głuchych na poziomie pierwszym powinien być podział na części mowy, ale rozumiany inaczej niż w tradycji szkolnej. Istotą podziału na części mowy z perspektywy użytkowników języków wizualno-przestrzennych nie jest bowiem znaczenie powiązane np. z czasownikiem lub przymiotnikiem („czasownik oznacza czynność”, „przymiotnik oznacza cechę” – wyjaśnienie takie okazuje się nieprzydatne na lektoracie jppodg).

Istota podziału na części mowy kryje się w morfologii i składni, a nie w semantyce, co widać na przykładzie słów: *czerwień, czerwony, czerwono, czerwienić się* (Saloni 1974: 9; Szalkiewicz, Żurowski 2017).

Informacje uzyskane od uczestników po tej części szkolenia pokazują, że kilkunasto- lub kilkudziesięcioletnie doświadczenie zawodowe w pracy jako nauczyciel języka polskiego w szkole paradoksalnie stanowi przeszkodę w stosowaniu metod glottodydaktycznych. Trudno jest przełamać utrwalone, tradycyjne myślenie na przykład o przypadkach gramatycznych, które często sprowadza się do podawania nazw przypadków i ich pytań (*Dopełniacz: kogo, czego?*), a które nie ma praktycznego zastosowania na lektoracie języka polskiego jako obcego. W glottodydaktyce istotą przypadków gramatycznych są sytuacje, w których ich używamy, wraz z końcówkami i kryteriami ich doboru, czyli gramatyka funkcjonalna, a nie opisowa.

Elementy gramatyki funkcjonalnej stanowiły temat kolejnego bloku szkolenia. Na przykładzie między innymi narzędnika uczestnicy odkrywali funkcje przypadków gramatycznych w polszczyźnie i w pewnym sensie na nowo, tym razem z perspektywy glottodydaktycznej, odkrywali swój język ojczysty. Ta część szkolenia okazała się najpotrzebniejsza i została przez uczestników najwyższej oceniona pod względem przydatności w ich codziennej pracy. Okazało się jednak, że pracują oni z uczniami o różnym poziomie kompetencji w języku polskim. Część uczestników była więc zainteresowana zagadnieniami gramatycznymi z poziomu pierwszego (A1, A2, B1), a część wołała omawiać zagadnienia z poziomu B2.

Przedostatni blok szkolenia dotyczył sprawności czytania i pisania. Na lektoracie jpodg nie uczy się ani sprawności słuchania, ani sprawności mówienia, a program nauczania koncentruje się na rozwijaniu świadomości oraz poprawności gramatycznej w połączeniu z doskonaleniem czytania ze zrozumieniem i pisania (Kowal 2011). Również w tym zakresie widoczne są różnice między lektoratem dla słyszących cudzoziemców a lektoratem dla Głuchych Polaków. Słyszący cudzoziemcy na lektoracie i poza nim używają języka najczęściej w mowie, natomiast w przypadku Głuchych punkt ciężkości przeniesiony jest na sprawność pisania, gdyż to właśnie przede wszystkim w piśmie Głusi komunikują się w języku polskim. Nauczyciel musi więc w twórczy sposób spojrzeć na tę sprawność, co wykracza poza standardowe pisanie tekstów na podany przez nauczyciela temat.

Ostatni blok szkolenia poświęcony był materiałom do nauczania języka polskiego jako obcego dla Głuchych. Uczestnicy dowiedzieli się, dlaczego większość materiałów przeznaczonych do nauczania słyszących cudzoziemców nie sprawdza się oraz jak dostosowywać istniejące na rynku materiały do specyfiki lektoratów jpodg. Przeanalizowali także materiały dydaktyczne, które powstały w ramach projektu Deaf Learning, i zobaczyli na przykładach różnice we wprowadzaniu

i utrwalaniu wybranych zagadnień gramatycznych na lektoracie ze słyszącymi cudzoziemcami i Głuchymi Polakami.

Informacje zwrotne uzyskane po ostatnim bloku szkolenia pokazały, że nauczyciele pracujący w szkołach dla Głuchych pilnie potrzebują gotowych, sprawdzonych i skutecznych rozwiązań, które mogliby od razu zastosować na lekcji. Niestety, doświadczenie prowadzących pokazuje, że takiego rozwiązania nie ma. Aby skutecznie uczyć języka polskiego jako obcego dla Głuchych z wykorzystaniem metod glottodydaktycznych, niezbędna jest nie tylko podstawowa wiedza z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki, ale także dogłębna znajomość gramatyki opisowej i funkcjonalnej języka polskiego. Wiedzę tę, przekazywaną na szkoleniu, prowadzący zdobyli podczas studiów polonistycznych, specjalności glottodydaktycznej oraz kilkunastu lat praktyki lektorskiej zarówno ze słyszącymi cudzoziemcami, jak i Głuchymi Polakami<sup>3</sup>. Czternaście godzin dydaktycznych szkolenia, mimo że niezwykle cennych dla uczestników, to więc zaledwie ułamek tego, czego potrzebują nauczyciele, logopedzi i specjaliści pracujący w szkołach dla Głuchych.

Trudno oczekiwać, by zaangażowani nauczyciele z kilkunasto- czy kilkudziesięcioletnim doświadczeniem zawodowym w pracy z Głuchymi podejmowali kosztowne i czasochłonne studia polonistyczne lub podyplomowe z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Obecnie, nie licząc oddolnych i finansowanych ze środków unijnych inicjatyw, jak omówione wyżej szkolenie, jedynie taka ścieżka rozwoju zawodowego jest dostępna dla nauczycieli pragnących rozwijać się w zakresie jppodg. Jednak dostępne na polskich uczelniach studia polonistyczne czy podyplomowe z zakresu glottodydaktyki nie uwzględniają w swoim programie ważnego obszaru – wiedzy o społeczności Głuchych i jej specyfice, a ponadto nie kształcą przyszłych lektorów w zakresie PJM, którego bardzo dobra znajomość jest niezbędna, by uczyć Głuchych polszczyzny. Przyszli nauczyciele jppodg powinni więc nie tylko mieć fundamentalną wiedzę z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki, gramatyki opisowej i funkcjonalnej, specyfiki nauczania Głuchych polszczyzny, ale też powinni znać polski język migowy na poziomie umożliwiającym prowadzenie zajęć w tym języku oraz mieć podstawową wiedzę z zakresu gramatyki kontrastywnej języka polskiego i PJM.

<sup>3</sup> Od 2009 roku nasz zespół, tj. Justyna Kowal, Marcin Jura, Małgorzata Januszewicz, prowadził kursy jppodg między innymi na Uniwersytecie Wrocławskim (Januszewicz 2011), w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, w Polskim Związku Głuchych. Oddział Łódzki.

Zmiana obecnego systemu kształcenia Głuchych nie jest w najbliższym czasie możliwa, a postulowane przez specjalistów nauczanie dwujęzyczne (Dunaj 2016) jest w tej chwili postulatem zbyt idealistycznym, by mógł zostać zrealizowany w warunkach polskiego systemu edukacji. Częściowym rozwiązaniem problemu mogłoby być wprowadzenie w miejsce obecnego przedmiotu język polski trzech przedmiotów: lektoratu języka polskiego jako obcego, lektoratu polskiego języka migowego z elementami kultury Głuchych, zajęć z polskiej literatury i kultury. Dwa pierwsze przedmioty realizowałyby postulat kształcenia dwujęzycznego, natomiast trzeci przedmiot odpowiadałby tradycyjnie rozumianemu przedmiotowi język polski. Ponieważ jednak brak jest wykwalifikowanych specjalistów w zakresie jppodg, należałoby opracować nową, specjalistyczną ścieżkę kształcenia dla osób, które chciałyby zostać lektorami języka polskiego jako obcego dla Głuchych.

Idealny nauczyciel języka polskiego jako obcego dla Głuchych to zatem osoba, która między innymi:

1. Zna polski język migowy.
2. Zna gramatykę PJM.
3. Zna społeczność i kulturę Głuchych.
4. Zna podstawy językoznawstwa.
5. Zna podstawy glottodydaktyki.
6. Zna gramatykę opisową języka polskiego.
7. Zna gramatykę funkcjonalną języka polskiego.
8. Zna podstawy gramatyki kontrastywnej języka polskiego i PJM.
9. Potrafi dostosowywać metody glottodydaktyczne do potrzeb Głuchych.
10. Jest otwarta na nowe metody i rozwiązania.

Jedną z inicjatyw, która może być pierwszym krokiem do utworzenia specjalistycznej ścieżki zawodowej dla przyszłych lektorów jppodg, są nowo powstałe dwuletnie studia magisterskie, których pierwsza edycja odbędzie się w roku akademickim 2019/2020 na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Nowy kierunek o nazwie filologia polskiego języka migowego to jedyne w Polsce studia, podczas których można zdobyć biegłość w PJM oraz wiedzę z zakresu lingwistyki, socjologii, historii i kultury w kontekście społeczności Głuchych. Mimo że w tej chwili nie są przewidziane specjalizacje, to można mieć nadzieję, iż w przyszłości program studiów zostanie uzupełniony o elementy glottodydaktyki polonistycznej<sup>4</sup>. Ukończenie tego nowatorskiego kierunku studiów przez absolwentów specjalności

<sup>4</sup> <https://irk.oferta.uw.edu.pl/pl/offer/PELNE2019/> [dostęp: 5.09.2019].



glottodydaktycznej lub w połączeniu ze studiami podyplomowymi z zakresu glottodydaktyki to dobra ścieżka dla przyszłych lektorów ppjodg.

Drugą cenną inicjatywą jest istniejąca od roku akademickiego 2018/2019 w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu specjalność glottodydaktyczna na dwuletnich studiach magisterskich, na kierunku pedagogika<sup>5</sup>. Mimo że DSW nie ma w swojej ofercie studiów poświęconych PJM i kulturze Głuchych, to jest ważnym ośrodkiem skupiającym Głuchych studentów z Dolnego Śląska. Na DSW od 2013 roku odbywają się regularne lektoraty języka polskiego jako obcego dla Głuchych. Można mieć nadzieję, że w przyszłości oferta edukacyjna DSW zostanie rozszerzona także o lektoraty polskiego języka migowego. Zdobycie kompetencji w PJM w połączeniu ze specjalnością glottodydaktyczną oraz potencjalną możliwością odbywania praktyk w grupach lektoratowych z Głuchymi byłoby dobrym punktem wyjścia dla przyszłych lektorów ppjodg.

W literaturze przedmiotu poświęconej językowej sytuacji społeczności Głuchych pierwsza dekada XXI wieku to czas polskiego języka migowego – udowodniano, że Głusi mają swój pełnoprawny język. Drugą dekadą to czas narodzin nowej gałęzi glottodydaktyki – języka polskiego jako obcego dla Głuchych – i wyjaśniania, że polszczyzna jest dla Głuchych językiem obcym i powinna być nauczana metodami glottodydaktycznymi. Zbliżając się do trzeciej dekady, możemy mieć nadzieję, iż będzie to czas wdrażania skutecznych rozwiązań, które sprawią, że polszczyzna będzie dla Głuchych mniej obca.

## Abstrakt

W artykule przedstawiam problem kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego dla Głuchych. Język polski dla Głuchych jest językiem obcym i w związku z tym powinien być nauczany metodami glottodydaktycznymi. W artykule omawiany jest program szkolenia glottodydaktycznego przeprowadzonego dla nauczycieli pracujących w szkołach dla Głuchych oraz zaprezentowana jest charakterystyka idealnego nauczyciela języka polskiego jako obcego dla Głuchych. Przedstawione są też cenne inicjatywy, które dają możliwość kształcenia przyszłych specjalistów w tej dziedzinie.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, język polski jako obcy dla Głuchych, polski dla Głuchych, nauczyciel języka polskiego jako obcego

<sup>5</sup> <https://dlakandydata.dsw.edu.pl/oferta-edukacyjna/studia-magisterskie/pedagogika/nauczanie-jezyka-polskiego-jako-obcego/> [dostęp: 5.09.2019].

## Abstract

The article focuses on the professional training of teachers of Polish as a foreign language to the Deaf. Polish is a foreign language to the Deaf and therefore appropriate methods should be applied. The article presents the teacher training curriculum for teachers working in schools for the Deaf as well as discusses features of the model teacher. Valuable initiatives offering training in the new field of teaching Polish as a Foreign Language to the Deaf are also mentioned.

**Key words:** Polish as a foreign language, Polish as a foreign language to the Deaf, Polish for the Deaf, teacher of Polish as a foreign language

# O potrzebie kształcenia i doskonalenia umiejętności społecznych u nauczycieli języka polskiego jako obcego

## Developing social skills in teachers of Polish as a foreign language

MARZENA PORĘBSKA

SZKOŁA JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ KUL

Słowo *kompetencja* pochodzi z łacińskiego *competentia*, co oznacza przydatność, odpowiedzialność. Angielskie słowo *competence* tłumaczy się jako umiejętności, zdolności do wykonywania określonych czynności. W *Słowniku języka polskiego* znajdziemy następującą definicję kompetencji: „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i sprawności, które u tej osoby wyznaczają zdolność do czegoś oraz przekonanie o potrzebie posługiwania się nią” (Drabik 2009: 324). Z kolei słownik *Kształcenie otwarte od A do Z* definiuje kompetencję jako „szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami” (Jeffries, Lewis, Meed, Merritt 1997: 57).

Termin „kompetencje społeczne” wprowadził w 1959 roku Robert White, w ramach badań nad problematyką wywierania wpływu na otoczenie. Zdefiniował je jako umiejętności, które doprowadzają do skutecznej interakcji z otoczeniem. White utożsamiał je również z umiejętnościami społecznymi (Sęk 2004: 74–75). Od momentu pojawienia się tego terminu w literaturze przedmiotu powstają nowe definicje tego pojęcia. Według Pawła Smółki można wyróżnić dwa podstawowe sposoby definiowania kompetencji społecznych, które odpowiadają dwóm głównym

potrzebom społecznym człowieka: potrzebie aprobaty (akceptacji) i potrzebie statusu (władzy)<sup>1</sup>. W nawiązaniu do pierwszej z nich kompetencje społeczne są definiowane jako „zdolność do generowania zachowań społecznych, które umożliwiają oraz ułatwiają inicjowanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji interpersonalnych” (Smółka 2016: 27). Podkreślane jest tutaj znaczenie potrzeby aprobaty i akceptacji. Tak rozumiane kompetencje społeczne to umiejętności, dzięki którym inicjujemy, negocjujemy związki z innymi ludźmi lub zmieniamy ich charakter. Osobą kompetentną społecznie jest więc jednostka, która umie nawiązywać i podtrzymywać satysfakcjonujące związki z innymi ludźmi, zarówno bliskie, intymne, rodzinne, jak i profesjonalne, wynikające z pełnionych ról.

Drugi sposób definiowania kompetencji społecznych wiąże się z umiejętnością wywierania wpływu i osiągania celu. Umiejętność ta może być wykorzystana zarówno do celów społecznych, jak i antyspołecznych (Argyle 1999: 133). Podkreślane jest tutaj znaczenie potrzeby statusu i władzy. W tym ujęciu umiejętności społeczne możemy utożsamiać z umiejętnościami politycznymi, a skuteczność interpersonalna oznacza osiąganie celu oraz dostrzeganie i rozumienie korzyści, jakie może przynieść wejście w koalicję z odpowiednimi ludźmi (Smółka 2016: 28).

Istnieje rozbieżność wśród badaczy zajmujących się kompetencjami społecznymi: czy należy je rozumieć jako ogólną umiejętność potrzebną w różnego rodzaju sytuacjach, czy też jako szeroki zestaw umiejętności? Zwolennikiem tego drugiego podejścia jest Michael Argyle, który definiuje kompetencje społeczne jako „posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych” (Argyle 1999: 133). Również Anna Matczak definiuje kompetencje społeczne jako szeroki zestaw umiejętności nabytych w toku procesów socjalizacyjnych – ich opanowanie determinuje efektywność radzenia sobie w ogólnie pojmowanych relacjach międzyludzkich oraz w specyficznych sytuacjach społecznych (Matczak 2011: 7).

Choć autorzy podejmujący tematykę kompetencji społecznych bardzo różnią się w pojmowaniu ich natury i struktury, to wszyscy zgadzają się ze stwierdzeniem, że miernikiem kompetencji społecznych jest efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych (Martowska 2012: 18). Wskaźnikami efektywności są: osiągnięcie przez jednostkę własnych celów oraz zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego. Jednak w związku z tym, że umiejętności społeczne mają kontekstualną naturę, nie można zapominać, iż to, co jest efektywne w jednym kontekście,

<sup>1</sup> David McClelland skupił się na badaniach potrzeb wyższego rzędu i przyjął, że jednostka jest motywowana przez trzy podstawowe potrzeby: osiągnięcie, afiliacji i władzy.

niekoniecznie musi się sprawdzić w innym (Smółka 2016: 33). Już Argyle zwrócił uwagę na fakt, że różne sytuacje społeczne mogą wymagać aktywizacji innych kompetencji. Na przykład osoba, która dobrze sobie radzi w relacjach prywatnych, może mieć problem z wystąpieniami publicznymi i odwrotnie. Na tej podstawie Argyle wyróżnił cztery typy sytuacji społecznych, które mogą sprawiać ludziom trudności. Są to: sytuacje intymne, sytuacje wymagające asertywności lub bycia obiektem uwagi, formalne sytuacje społeczne, spotkania z nieznanymi (Argyle 1998: 77–100). Matczak, opierając się na klasyfikacji dokonanej przez Argyle'a, zaproponowała wyodrębnienie czterech typów kompetencji społecznych wymaganych w różnych sytuacjach: kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, które umożliwiają nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych; kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej – wspomagają radzenie sobie w sytuacjach pozostawiania w centrum uwagi; kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności – umożliwiają realizację własnych planów/celów przez opieranie się niekorzystnemu wpływowi innych lub wywieranie na nich wpływu (Matczak 2011: 13–14). Katarzyna Martowska (2012: 18) zaproponowała dodatkowo podział sytuacji społecznych na bezpośrednie (twarzą w twarz) i pośrednie (dokonywane się za pomocą mediów elektronicznych i drukowanych) oraz relacje dwuosobowe (i różne ich typy: przyjacielskie, towarzyskie, zawodowe itp.) i interakcje grupowe (komunikowanie publiczne, oddziaływanie na grupy).

Skoro kompetencje społeczne są przydatne w tak wielu różnorodnych sytuacjach społecznych, należy w tym miejscu postawić pytanie, od czego zależy poziom ich opanowania. Według Smółki oprócz indywidualnego potencjału zasadnicze znaczenie mają rodzaj, efektywność i intensywność treningu społecznego (Smółka 2016: 39). Każdy z nas podlega naturalnemu treningowi społecznemu podczas codziennych kontaktów z innymi ludźmi w różnych sytuacjach życiowych (takich jak np. aktywność zawodowa, towarzyska, pełnienie funkcji organizacyjnych, występy publiczne, załatwianie spraw), które stanowią źródło cennych doświadczeń i sprzyjają gromadzeniu wiedzy na temat społecznych interakcji (Martowska 2012: 27). Trening może być również podejmowany w sposób świadomy w celu podniesienia kompetencji społecznych i wówczas ma charakter „laboratoryjny”. Matczak opracowała model uwarunkowań kompetencji społecznych, według którego inteligencja społeczna i temperament to kluczowe czynniki determinujące skłonność jednostki do angażowania się w trening społeczny.

Tematem niniejszego artykułu jest rola kompetencji społecznych w pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz analiza badania ankietowego sondującego potrzeby nauczycieli w zakresie kształcenia umiejętności społecznych.

Nauczyciele, podobnie jak inne grupy zawodowe, podlegają prawom rynku. Zmiany, które zaszły i zachodzą we współczesnym świecie, powodują, że kompetencje społeczne stają się niezbędnym elementem portfolio każdego pracownika (Konarski 2006: 7–21). Smółka wyróżnia pięć głównych rodzajów kompetencji zawodowych: twarde (techniczne), językowe (lingwistyczne), poznawcze, fizyczne oraz społeczne (społeczno-psychologiczne, nazywane niekiedy kompetencjami miękkimi), i podkreśla, że różne role zawodowe wymagają różnego nasilenia kompetencji z każdej wyżej opisanej kategorii (Smółka 2016: 37). W kontekście powyższych rozważań pojawia się pytanie, jakie kompetencje są kluczowe w pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego. Wydaje się, że rację ma Joachim Bauer, twierdząc, iż niewiele zawodów wymaga tak różnorodnych kompetencji. Należą do nich – jego zdaniem – oprócz wiedzy fachowej „wewnętrzne zaangażowanie i emanacja pozytywnej energii, zdolność adekwatnego reagowania na nowe sytuacje, umiejętność obchodzenia się z różnymi osobowościami uczniów, odporność na stres, dyplomatyczne podejście w konfrontacji z konfliktami i – przede wszystkim – kompetencje kierownicze” (Bauer 2015: 55)<sup>2</sup>. Argyle w kompetencjach społecznych wyróżnia takie elementy, jak:

- empatia: umiejętność podejmowania różnych ról społecznych istotnych z punktu widzenia współpracy zachodzącej pomiędzy jednostkami oraz układania pozytywnych relacji z innymi podmiotami;
- nagradzanie: umiejętność motywowania innych do współpracy oraz przekazywania wzmocnień społecznych innym podmiotom;
- asertywność: umiejętność obrony własnych poglądów bez okazywania agresji;
- rozumienie kontekstu społecznego: umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- komunikacja werbalna i niewerbalna;
- umiejętność autoprezentacji (Argyle 2002: 212).

Wśród wymienionych umiejętności większość wydaje się niezbędna w pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego (jpjo). Można przyjąć, że podstawą wszystkich kompetencji jest umiejętność komunikacji. Kompetencje komunikacyjne – to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. „Proces komunikowania bowiem

<sup>2</sup> Nieco bardziej poetycko, ale równie adekwatnie, zdefiniował rolę nauczyciela Frank McCourt, amerykańsko-irlandzki pisarz i nauczyciel z trzydziestoletnim doświadczeniem: „Nauczyciel powinien być jak artysta – powinien znaleźć własny środek i styl wyrazu. Prawdziwy autorytet ma w sobie coś z misterium: jest mieszanką silnej osobowości, wrażliwości, wiedzy i umiejętności tworzenia odpowiedniego klimatu” – wywiad w czasopiśmie „Emotion” za: Bauer 2015: 56.

to dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej” (Strykowski 2005: 23). W przypadku nauczania języka obcego komunikacja werbalna między nauczycielem a uczącym się może być utrudniona, szczególnie w grupach podstawowych, dlatego duże znaczenie ma komunikacja niewerbalna, ewentualnie szukanie języka – pośrednika komunikacji w sytuacjach pozalekcyjnych.

Empatia oznacza „zdolność do odtworzenia w sobie perspektywy drugiej osoby, doświadczenia świata z jej punktu widzenia” (Adler, Rosenfeld, Proctorii 2006: 94–95). Praca z grupami wielokulturowymi, o różnej strukturze społecznej, z ludźmi w różnym wieku, mającymi inne oczekiwania i doświadczenie życiowe wymaga od nauczyciela ogromnej empatii, rozumienia kontekstu społecznego oraz umiejętności radzenia sobie z konfliktami, gdyż każda grupa, przechodząc przez naturalne procesy rozwoju, jest na nie narażona.

Mówiąc o konfliktach, należy wspomnieć o asertywności. Kompetencja ta „umożliwia działanie w naszym najlepszym interesie, obronę naszego stanowiska bez nadmiernego lęku i korzystanie z własnych praw bez naruszania praw innych ludzi” (Alberti, Emmons 2011: 13). Asertywność niezbędna jest w sytuacji konfliktu przekonań, potrzeb i praw. Brak tej kompetencji prowadzi zazwyczaj do bierności lub agresji. Kompetencja radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności opiera się na opanowaniu określonych technik reagowania, wśród których najczęściej kształcone są: asertywne odmawianie, asertywne reagowanie na krytykę, obrona przed atakiem werbalnym, obrona przed zachowaniami podporządkowującymi, asertywne wyrażanie oczekiwań, asertywne wyrażanie krytyki i pochwał.

Rola nauczyciela jest również ściśle związana z umiejętnością motywowania zarówno studentów, jak i siebie do rozwoju i wyťažonej pracy. Nie bez znaczenia są umiejętności kierownicze, które za Bauerem będziemy definiować jako „konieczność reprezentowania pewnych postaw i wartości, definiowanie celów, formułowanie wobec uczniów określonych oczekiwań i konsekwentne ich egzekwowanie oraz odważne wyrażanie krytyki, ale także wspieranie wysiłków ucznia i dodawanie mu odwagi” (Bauer 2015: 58). Dla nauczyciela jppo oznacza to utrzymanie równowagi między postawą empatyczną a silną postawą kierowniczą.

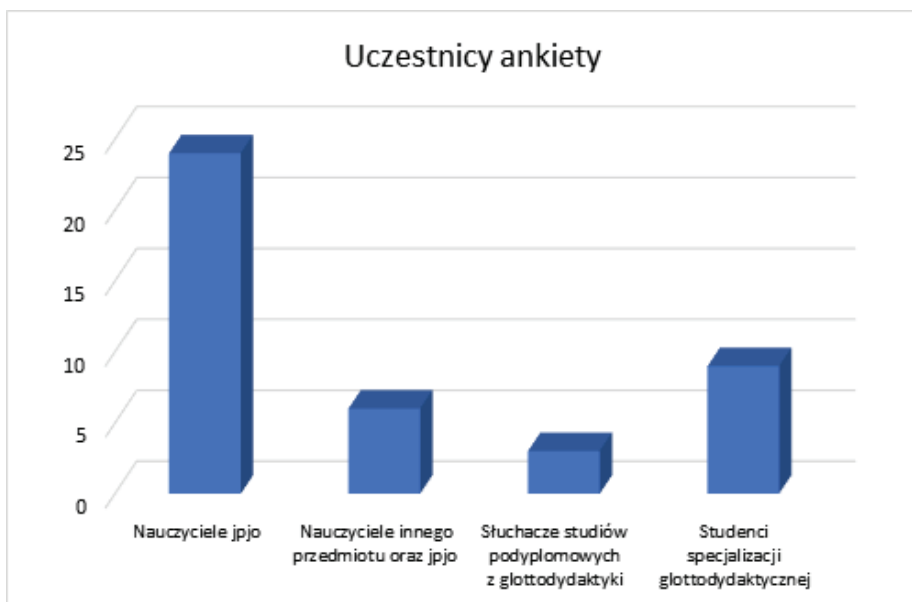
Niezwykle ważną umiejętnością we współczesnym świecie, a także w pracy nauczyciela jest radzenie sobie ze stresem. Trzeba zauważyć, że lektorzy narażeni są nie tylko na stres w związku z pracą ze studentami, ale również na stres wynikający z relacji z przełożonymi lub współpracownikami albo presji ze strony instytucji, w której pracują. Dlatego pamiętać należy o umiejętności komunikacji ze współpracownikami, z którymi nauczyciel powinien tworzyć zgrany zespół. Stefan T. Kwiatkowski i Dominika Walczak podkreślają, że „w pracy nauczycieli

kluczową rolę pełnią również relacje pomiędzy nimi – jest to jeden z zasadniczych czynników warunkujących ich zachowanie, zaangażowanie w pracę i satysfakcję zawodową” (Kwiatkowski, Walczak 2017: 9). Niestety umiejętność kooperacji wciąż wydaje się deficytowa w wielu środowiskach akademickich i szkolnych.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że zaprezentowane powyżej umiejętności społeczne uznawane są za niezwykle pożądane w zawodzie nauczyciela jppo, a zatem należałoby się spodziewać, iż powinny być kształcone na etapie przygotowania do zawodu oraz doskonalone w czasie trwania praktyki zawodowej. Jednak doświadczenie autorki jako lektorki, słuchaczki studiów podyplomowych oraz osoby prowadzącej zajęcia ze studentami specjalizacji glottodydaktycznej przeczy temu założeniu. Dlatego na potrzeby niniejszej pracy przygotowano ankietę, której celem było zbadanie, w jakim stopniu zdaniem nauczycieli jppo kompetencje społeczne są istotne w ich pracy, na ile potrzeba opanowania tych umiejętności jest uświadomiona przez samych zainteresowanych i wreszcie jakie są ich potrzeby szkoleniowe w tym zakresie. Powyższe zagadnienia wydają się istotne również w kontekście dyskusji o programach specjalizacji glottodydaktycznej i studiów podyplomowych kształcących przyszłych nauczycieli. Przegląd literatury przedmiotu pozwolił na wytypowanie umiejętności, które wzięto pod uwagę podczas badania ankietowego. W badaniu wzięły udział 42 osoby, wśród których znaleźli się: nauczyciele pracujący wyłącznie jako nauczyciele języka polskiego jako obcego (1), nauczyciele pracujący w polskich szkołach podstawowych w Polsce lub za granicą (USA), uczący równoległe polskie dzieci i obcokrajowców (2), słuchacze studiów podyplomowych z glottodydaktyki (3) oraz studenci specjalizacji glottodydaktycznej (4). Badani reprezentują różne grupy związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Największą grupę stanowią lektorzy, którzy zajmują się wyłącznie pracą z cudzoziemcami, szeroko reprezentowani są również studenci przygotowujący się do pracy nauczyciela jppo ze względu na proces kształcenia, w którym aktualnie uczestniczą. Nauczyciele pracujący zarówno z polskimi dziećmi, jak i cudzoziemcami oraz słuchacze studiów podyplomowych stanowią mniejszą grupę wśród nauczycieli jppo, dlatego są reprezentowani przez mniejszą liczbę badanych. Informacje o badanych zawiera wykres 1.



Wykres 1



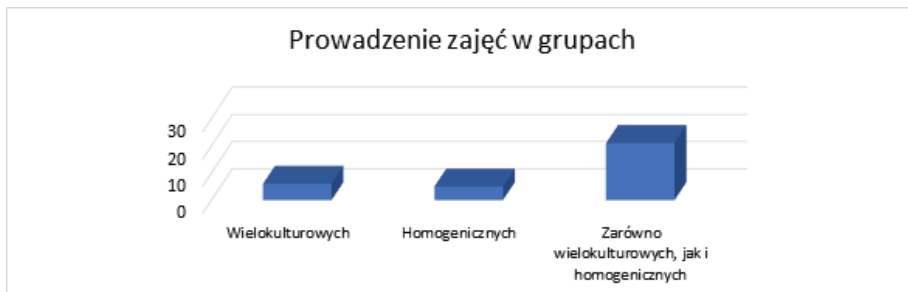
Długość stażu pracy ankietowanych ma znaczenie ze względu na doświadczenie osobiste, ale również z powodu zmian w systemie kształcenia nauczycieli, które dokonały się przez ostatnie 20 lat. Najliczniejszą grupę pośród badanych stanowiły osoby, które jeszcze nie podjęły pracy jako nauczyciele jpjo, a dopiero się do tej roli przygotowują, co nie znaczy, że nie mają one żadnego doświadczenia zawodowego. Nie należy zapominać, że w grupie słuchaczy studiów podyplomowych znajdują się nauczyciele z wieloletnim stażem, którzy nie podjęli jeszcze pracy jako nauczyciele jpjo, ale mieli możliwość kształcenia umiejętności społecznych w ramach studiów wyższych i szkolenia zawodowego. Drugą najszerzej reprezentowaną grupą są osoby, których długość stażu pracy wynosi 10–15 lat (patrz wykres 2).

Wykres 2



Ze względu na możliwy wpływ doświadczenia pracy w grupach wielokulturowych bądź homogenicznych na wyniki ankiety wzięli w niej udział nauczyciele uczący zarówno grupy homogeniczne, jak i mieszane. Większość badanych prowadzi zajęcia zarówno w grupach homogenicznych, jak i wielokulturowych (wykres 3).

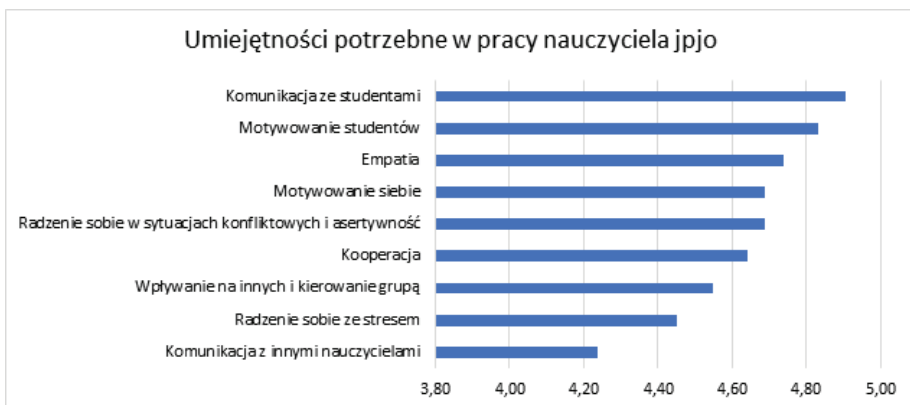
Wykres 3



Uczestnicy ankiety byli proszeni o określenie stopnia przydatności omówionych powyżej umiejętności społecznych w pracy nauczyciela jppo w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „nie jest potrzebna” i 5 oznacza „jest niezbędna”. Wszyscy badani uznali wymienione umiejętności za bardzo potrzebne bądź niezbędne (odpowiedzi między 4 a 5), przy czym za najbardziej pożądaną uznali umiejętność komunikacji ze studentami, natomiast relatywnie najmniej ważną okazała się umiejętność komunikacji z innymi nauczycielami. Być może wynika to z charakteru pracy lektorów, którzy muszą przede wszystkim komunikować się ze studentami, a w mniejszym stopniu ze współpracownikami. Innym wytłumaczeniem może być fakt, że wśród badanych znalazły się osoby dopiero przygotowujące się do pracy nauczyciela i z ich

punktu widzenia przydatność kooperacji i komunikacji z innymi nauczycielami może być mniej istotna niż kompetencje związane z kontaktem ze studentami (komunikacja ze studentami, motywowanie studentów, empatia). Poniższy wykres przedstawia badane umiejętności według ich ważności zdaniem badanych.

Wykres 4



Powyższe wyniki pokazują, jak ważne w pracy nauczyciela jppjo są umiejętności społeczne, a także jak duża jest świadomość nauczycieli i przyszłych nauczycieli. Należy zatem postawić pytanie, w jakim stopniu ankietowani posiadli powyższe umiejętności. Pomiar kompetencji społecznych oznacza zastosowanie wiedzy z zakresu diagnozy psychologicznej i odpowiednich narzędzi diagnostycznych (Smółka 2016: 49). Jednym z nich są testy osobowości. Najbardziej znanym narzędziem do pomiaru kompetencji społecznych jest Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak – narzędzie, które ma wysoką rzetelność, a także sprawdzoną trafność (Matczak 2011). Oprócz wskaźnika ogólnego kwestionariusz dostarcza trzech wskaźników szczegółowych, określających poziom kompetencji ujawnianych w: sytuacjach ekspozycji społecznej, sytuacjach wymagających asertywności oraz sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego<sup>3</sup>. Poza testami osobowości do pomiaru kompetencji społecznych stosuje się inwentarze biograficzne. Pytania w inwentarzach biograficznych dotyczą wydarzeń i doświadczeń z życia danej osoby i ewentualnie

<sup>3</sup> Kwestionariusz składa się z 90 pozycji, stanowiących bezkolicznikowe określenia różnych czynności. Badany ocenia na skali czterostopniowej efektywność, z jaką je wykonuje.

efektów tych doświadczeń (Smółka 2016: 84). Do pomiaru wiedzy na temat skutecznych i adekwatnych strategii funkcjonowania w sytuacjach społecznych wykorzystuje się ponadto testy kompetencyjne<sup>4</sup>, wywiady biograficzne, behawioralne<sup>5</sup> i sytuacyjne<sup>6</sup>, które różnią się stopniem ustrukturyzowania, a także testy sytuacyjne<sup>7</sup>. Cennych informacji na temat kompetencji społecznych danej osoby mogą udzielić byli i obecni współpracownicy i pracodawcy<sup>8</sup>.

Żadne z tych narzędzi nie mogło być wykorzystane w fazie badania, ponieważ pisząca te słowa nie jest uprawniona do posługiwania się nimi. Z tego względu ankietowani zostali poproszeni o dokonanie samooceny. Analiza wyników przynosi ciekawe wnioski (wykres 5). Umiejętność komunikacji ze studentami, która została uznana przez badanych za najbardziej przydatną w pracy nauczyciela jppo, nie nastręcza trudności, natomiast zdecydowanie najgorzej ankietowani ocenili swoje umiejętności radzenia sobie ze stresem.

<sup>4</sup> Test kompetencyjny jest testem wielokrotnego wyboru, a zadaniem badanego jest wskazanie odpowiedzi, która według niego jest optymalną reakcją na daną sytuację (Smółka 2016: 94).

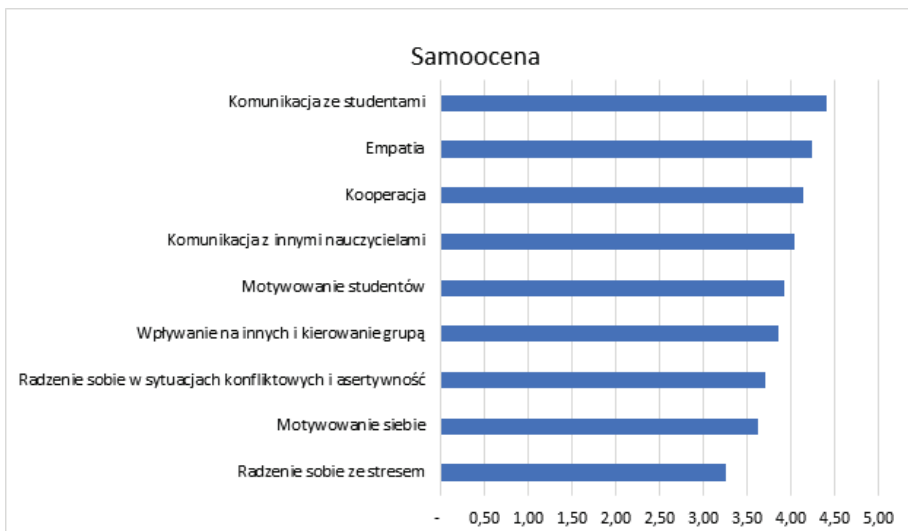
<sup>5</sup> Wywiady biograficzne i behawioralne są alternatywą dla rozmów kwalifikacyjnych, które są mniej ustrukturyzowane, a przez to ich wyniki są mniej porównywalne. Wywiady biograficzne często ograniczają się do odczytania pytań dotyczących doświadczeń społecznych kandydata i zantowania odpowiedzi.

<sup>6</sup> Wywiad sytuacyjny koncentruje się na przewidywaniach badanej osoby odnośnie do jej zachowania w hipotetycznej sytuacji (Smółka 2016: 97). Pojawiają się w nim pytania typu: *co by Pan zrobił, gdyby...*, *co zwykł pan robić, gdy...*, *co się stanie, gdy...*

<sup>7</sup> Testy sytuacyjne (zadaniowe) konstruuje się w taki sposób, aby możliwie najwierniej odzwierciedlały wyzwania charakterystyczne dla danego stanowiska pracy (Smółka 2016: 105).

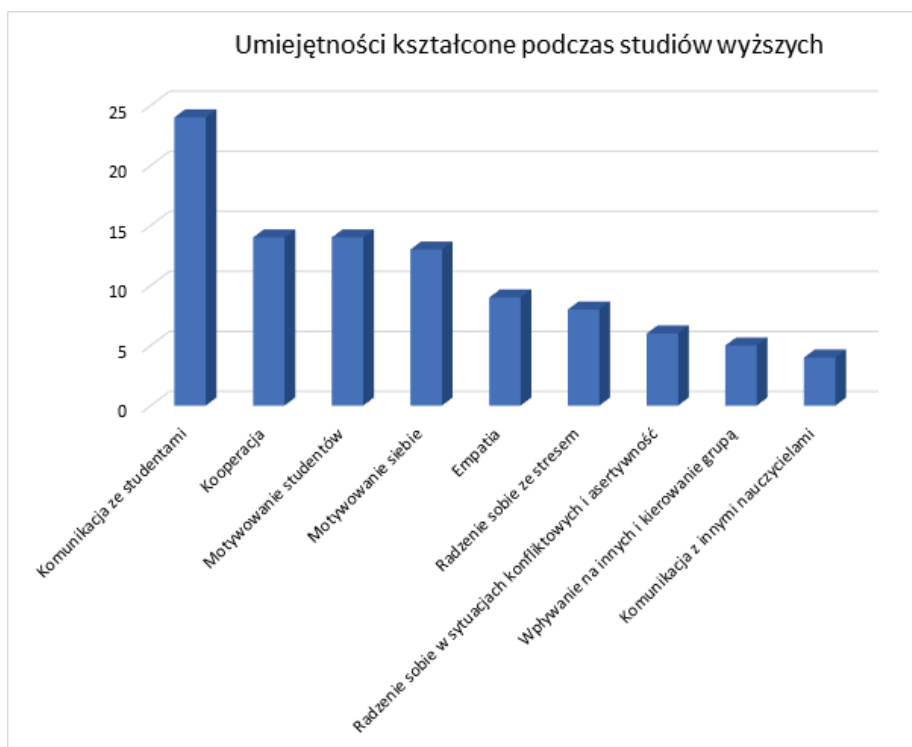
<sup>8</sup> Informacje te można pozyskać za pomocą takich metod, jak: zbieranie referencji, socjometria i ocena wieloźródłowa (Smółka 2016: 120).

Wykres 5



Na uwagę zasługuje również fakt, że najwyższą samoocenę mają studenci specjalizacji glottodydaktycznej, którzy nie prowadzili jeszcze samodzielnie zajęć. Można założyć, że są dwa wyjaśnienia tego stanu rzeczy – albo są znacznie lepiej przygotowani do zawodu niż wcześniejsze pokolenia lektorów, albo nie zdołali jeszcze skonfrontować swoich umiejętności z praktyką zawodową i pozostają one raczej deklaratywne niż rzeczywiste. Za słusznością pierwszego wniosku przemawiają wyniki ankiety. Wszyscy badani wskazali, że pewne umiejętności były kształcone podczas studiów wyższych – przede wszystkim komunikacja ze studentami (co może przekładać się na wysoką samoocenę w kwestii tej umiejętności) oraz umiejętność kooperacji i motywowania siebie i innych (patrz wykres 6). Jednak najczęściej wskazań na studia wyższe jako źródło wiedzy i umiejętności społecznych występuje w grupie badanych bez stażu pracy (wykres 7).

Wykres 6

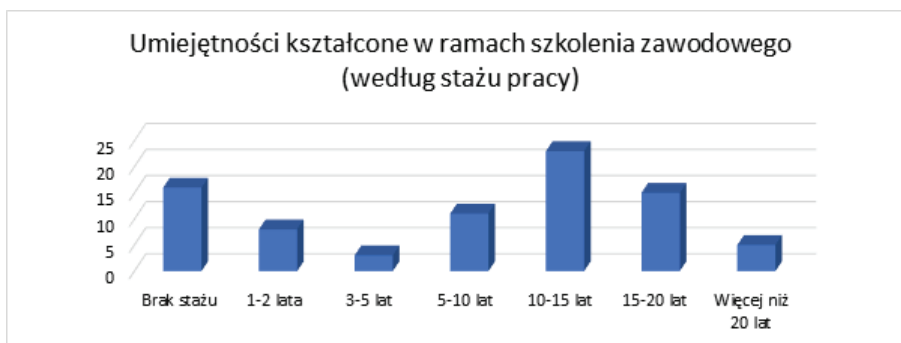


Wykres 7



Nauczyciele z dłuższym stażem zdecydowanie częściej korzystali z różnych form kształcenia zawodowego, aby udoskonalic swoje kompetencje miękkie (wykres 8). Najczęściej ćwiczona umiejętność w ramach kształcenia zawodowego (podobnie jak w przypadku studiów wyższych) dotyczyła komunikacji ze studentami, na kolejnych miejscach znalazły się motywowanie studentów oraz wpływanie na innych (wykres 9).

Wykres 8



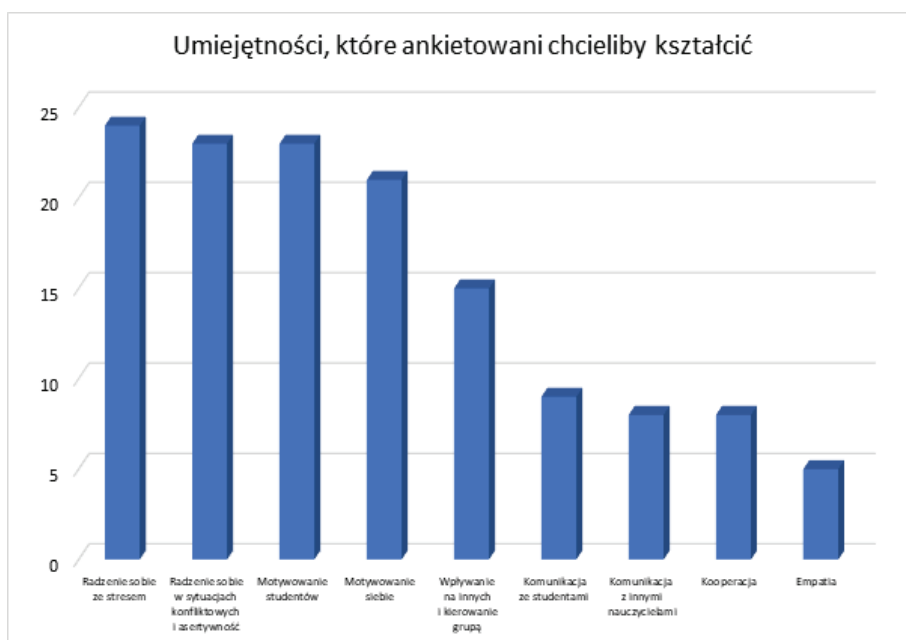
Wykres 9



Mimo możliwości kształcenia kompetencji na studiach i szkoleniach wszyscy badani zadeklarowali chęć dalszego rozwoju w tym kierunku. Na pierwszym miejscu wśród potrzeb szkoleniowych znalazła się umiejętność radzenia sobie ze

stresem (wykres 10), co nie dziwi ze względu na fakt, że w ramach samooceny została ona uznana przez ankietowanych za najbardziej deficytową. Kolejne miejsca zajmują: umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i asertywność oraz umiejętność motywowania siebie i innych. Nie należy zapominać, że w niektórych grupach cudzoziemców, zwłaszcza młodszych, lektorzy muszą pełnić funkcje dyscyplinujące, co również może tłumaczyć wskazanie powyższych potrzeb jako kluczowych.

Wykres 10



Smółka zauważa, że kształcenie kompetencji społecznych może oznaczać zarówno wypracowanie zupełnie nowych umiejętności, jak też doskonalenie lub lepsze wykorzystanie już opanowanych. Czasami może polegać ono na eliminacji deficytów behawioralnych lub redukcji nieodpowiednich lub mało skutecznych nawyków (Smółka 2016: 122). Przybiera też różne formy. Można wśród nich wyróżnić metody edukacyjne i aktywne. Do tych pierwszych zaliczamy wykłady, prelekcje i prezentacje, a także e-learning i samokształcenie (lektura poradników i podręczników, broszur informacyjnych). Wszystkie te metody łączy jedno – pozwalają zdobyć wiedzę, dostarczają inspiracji i demonstrują modelowe zastosowanie

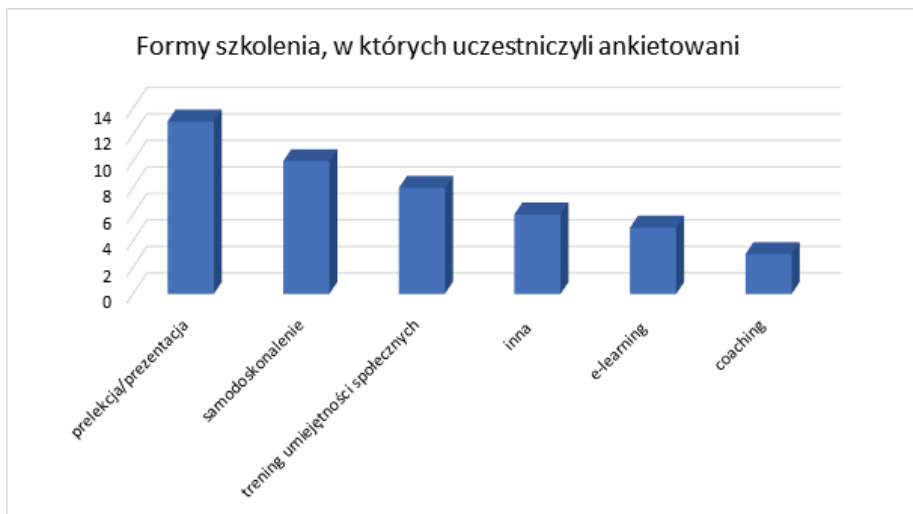


danej umiejętności. Niewątpliwymi zaletami metod edukacyjnych są dostępność oraz elastyczność czasowa (szczególnie samokształcenie i e-learning nie wymagają dostosowania się do sztywnych ram czasowych szkolenia), ale należy pamiętać, że nie mogą być jedynymi narzędziami wspierania rozwoju kompetencji społecznych (Smółka 2016: 138–149).

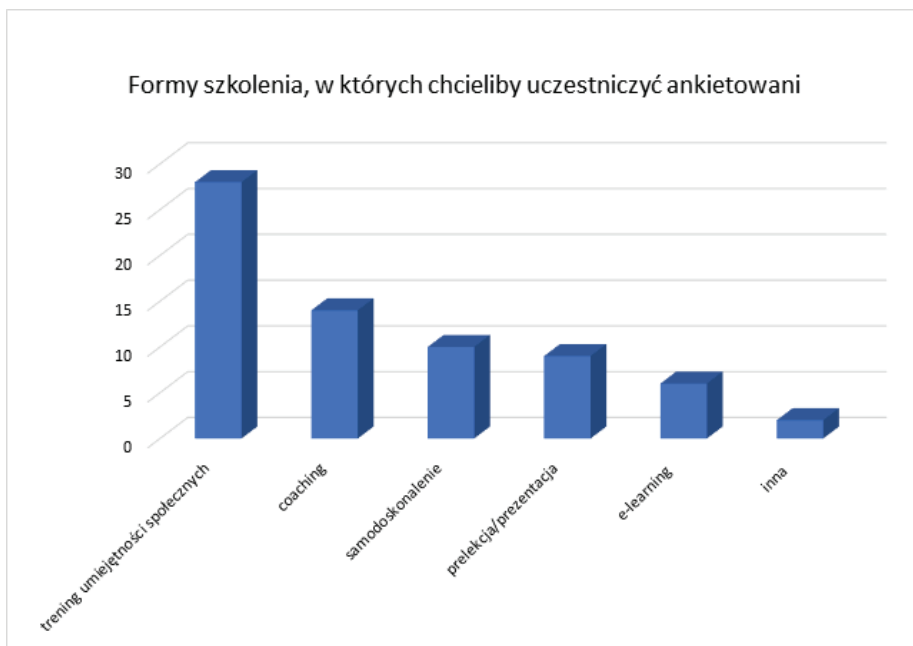
Konieczny jest praktyczny trening, który zapewniają aktywne formy szkolenia, a wśród nich trening umiejętności społecznych (tus), techniki odgrywania roli i modelowania zachowań oraz coaching umiejętności personalnych. Istotą tus jest rozwój umiejętności poza docelowym kontekstem ich użycia – stworzenie bezpiecznego laboratorium, w którym można wypróbować, ćwiczyć i doskonalić pożądane umiejętności (Smółka 2016: 150–151). Argyle podkreśla, że trening umiejętności społecznych składa się z trzech faz: demonstracji nowych umiejętności, fazy właściwej (odgrywania ról) oraz sprzężenia zwrotnego, czyli uwag przekazywanych przez szkolących i dyskusji z innymi trenującymi. Można rejestrować trening i w trzeciej fazie analizować nagranie. Często występuje faza czwarta, polegająca na ponownym odegraniu ról z wykorzystaniem wniosków z analizy pierwszego ćwiczenia (Argyle 1999: 310). Trening umiejętności społecznych przyniesie efekty, gdy będzie miał charakter cyklu treningowego. Po treningu powinno nastąpić wdrażanie nowych umiejętności, najlepiej przy pomocy coachingu. Trening pozwala jednostce rozwinąć nowe umiejętności, a coaching daje możliwość ich ugruntowania. W przeciwieństwie do treningu, który odbywa się w sali ćwiczeniowej, coaching pozwala doskonalić umiejętności w realnych, życiowych sytuacjach. Smółka stwierdza, że „formalnie rzecz ujmując, coaching to planowany, dwustronny proces rozwijania szeroko pojmowanych umiejętności poprzez rzetelną ocenę stanu obecnego, celową praktykę i regularną informację zwrotną” (Smółka 2016: 170–171).

Zdecydowana większość badanych kształciła swoje kompetencje metodami edukacyjnymi. Formy szkolenia wskazywane przez nauczycieli to przede wszystkim prelekcje, prezentacje i samodoskonalenie, czyli lektura podręczników i poradników psychologicznych (wykres 11). Natomiast najbardziej pożądanymi metodami szkoleniowymi, w których ankietowani chcieliby uczestniczyć, są tus i coaching (wykres 12). Należy przyznać, że obie te formy szkolenia doskonale sprawdziłyby się w kształceniu kompetencji społecznych nauczycieli jpjo.

Wykres 11



Wykres 12

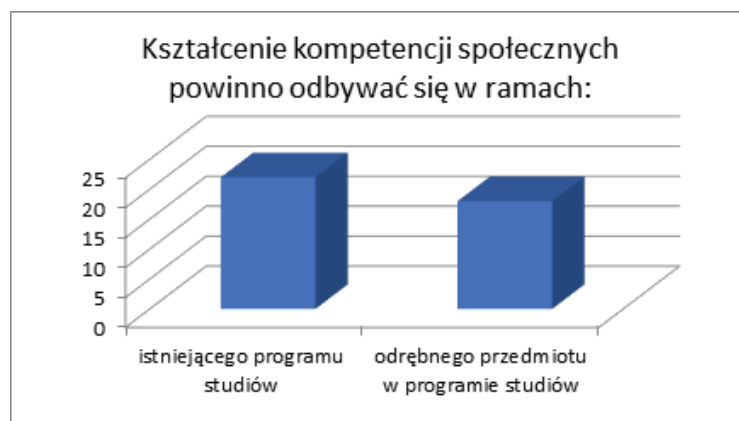


Zdecydowana większość badanych widzi potrzebę kształcenia kompetencji społecznych w czasie studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela jpjo (wykres 13). Ponad połowa z nich uważa, że kształcenie to powinno odbywać się w ramach odrębnego przedmiotu w programie studiów (wykres 14).

Wykres 13



Wykres 14



Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciele jpjo – jak mało która grupa zawodowa – muszą wykazać się w swojej pracy wysokim stopniem opanowania kompetencji społecznych. Jednocześnie są zaniedbywani, jeśli chodzi o kształcenie tychże kompetencji zarówno przez uczelnie przygotowujące ich do pracy, jak i pracodawców. Wielu lektorów opiera swoją wiedzę wyłącznie na samokształceniu, nie mając możliwości praktycznego ćwiczenia niezbędnych umiejętności. Byłoby dobrze, gdyby nauczyciele jpjo, podobnie jak inne grupy zawodowe, podlegali profesjonalnym i rzetelnym badaniom posiadanych umiejętności społecznych, które pozwoliłyby określić stopień ich opanowania i dały możliwość zaplanowania szkoleń. Niezwykle pożądane jest umożliwienie lektorom udziału w treningach umiejętności społecznych oraz zapewnienie coachingu. Zdecydowana większość lektorów i studentów widzi potrzebę kształcenia kompetencji społecznych w czasie studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela jpjo. Jednocześnie ponad połowa uważa, że kształcenie to powinno odbywać się w ramach odrębnego przedmiotu w programie studiów. Można mieć nadzieję, że w programach specjalizacji glottodydaktycznej oraz studiów podyplomowych znajdzie się kształcenie umiejętności społecznych.

## Abstrakt

W niniejszym artykule podjęto problematykę kompetencji społecznych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Przedstawione zostały różne sposoby definiowania terminu „kompetencje społeczne” oraz ich kategoryzacja. Ponadto zaprezentowano model uwarunkowań kompetencji społecznych, narzędzia ich pomiaru oraz różne formy kształcenia (z podziałem na metody edukacyjne i aktywne). Omówione zostały także wyniki ankiety dotyczącej znaczenia poszczególnych umiejętności społecznych w pracy nauczyciela, samooceny, oraz odbytych i postulowanych szkoleń. Przedstawiono wnioski wskazujące na ogromną potrzebę kształcenia kompetencji społecznych w toku studiów wyższych, w tym specjalizacji glottodydaktycznej i studiów podyplomowych, oraz w trakcie szkolenia zawodowego.

**Słowa kluczowe:** kompetencje społeczne, umiejętności społeczne, szkolenia

## Abstract

This article raises the issue of the social competences of teachers of Polish as a foreign language. Various ways of defining the concept of „social competences” and their categorisations are presented. A model of social competence determinants, measurement tools and various forms of education (broken down into educational and active methods) are described. Results of surveys on the importance of individual social skills in the teacher’s work, self-assessment, and completed and postulated trainings are discussed. Conclusions indicate the great need to teach social competences in the course of higher education, including glottodidactic and post-graduate studies, and during vocational training.

**Key words:** social competences, social skills, trainings



# Jakie kompetencje coachingowe powinien mieć nauczyciel języka polskiego jako obcego?

## Coaching skills for teachers of Polish as a foreign language

MARCIN MIŁKO

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

*Łatwiej jest powiedzieć, czym coaching nie jest, niż określić dokładnie, czym jest. Nie ma na pewno nic wspólnego z treningiem sportowym (choć czerpie z mądrości najlepszych trenerów), nie jest doradztwem ani mentoringiem, nie jest psychoterapią ani udzielaniem porad...*

(Rock, Page 2014: 34)

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniom wykorzystania wybranych kompetencji coachingowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. U podstawy rozważań jest założenie, iż kształcenie oraz samokształcenie są bardzo ważnymi elementami rozwoju człowieka, a realizowanie własnych celów (nie tylko edukacyjnych) daje poczucie satysfakcji, pomaga w nowych osiągnięciach oraz niesie ze sobą poczucie ciągle istniejącego dystansu, który należy pokonać (Szymański 2013). Elementy coachingu na lekcjach języka obcego mogą pomóc uczniom w stawieniu czoła również pozajęzykowym wyzwaniom współczesnego świata. Zamieszczone uwagi odnoszą się do pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego w szkole podstawowej i średniej, gdzie – obok typowych problemów związanych z nauczaniem języka – nauczyciel musi często zmagać się z zagadnieniami wychowawczymi. Zastosowanie coachingu edukacyjnego może przełamać bariery utrudniające osiągnięcie sukcesu zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela. Innowacyjność tej metody polega na zamianie miejsc: to uczeń jest w centrum zainteresowania

i to on sam jest inspirowany do tego, aby wyznaczać własne cele. Dzięki temu nauczyciel ma lepszy kontakt z uczniami i odczuwa satysfakcję z poprawy wyników. Wykorzystanie coachingu edukacyjnego daje obu stronom motywację oraz nowe umiejętności przydatne także poza szkołą (Nowosielska et al. 2016). Coaching sięga do źródeł edukacji, również edukacji językowej, a więc do relacji mistrz–uczeń, i ją udoskonala. Ponadto sprawia, że proces uczenia się jest dwukierunkowy (Brzeziński 2014), co jest niezwykle ważne w przypadku nauczania języka obcego.

## Coaching edukacyjny – zarys problemu

Jednoznaczne zdefiniowanie coachingu nie jest zadaniem łatwym, ponieważ współcześnie słowo to jest obciążone mnóstwem wykluczających się znaczeń. Na potrzeby tej pracy przyjmuję definicję International Coach Federation (ICF):

Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coache pracują z klientami w zakresach związanych z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności<sup>1</sup>.

Powyższa definicja stanowi podstawę do określenia tego, czym jest coaching edukacyjny i w jaki sposób można go wykorzystywać w uczeniu języka polskiego jako obcego. Istotne w kontekście tej pracy będą również kompetencje coacha ICF<sup>2</sup>, do których będę się odnosić w dalszych częściach pracy oraz których rozumienie będę rozwijać. Poniższe kompetencje sformułowane przez ICF są integralnym elementem definicji coachingu:

### A. USTALANIE ZASAD WSPÓŁPRACY

1. Zgodność z wytycznymi Kodeksu Etycznego i standardami zawodu coacha.
2. Uzgodnienie kontraktu coachingu.

### B. WSPÓŁTWORZENIE RELACJI

1. Budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa klienta.
2. Obecność coachingowa.

<sup>1</sup> Na podstawie definicji coachingu zaproponowanej przez International Coach Federation, <http://icf.org.pl/pl79,coaching.html> [dostęp: 10.12.2018].

<sup>2</sup> <https://icf.org.pl/kompetencje/> [dostęp: 27.05.2020].



### C. EFEKTYWNE KOMUNIKOWANIE

1. Aktywne słuchanie.
2. Mocne pytania.
3. Bezpośrednia komunikacja.

### D. WSPIERANIE PROCESU UCZENIA SIĘ I OSIĄGANIA REZULTATÓW

1. Budowanie świadomości [integracja wiedzy i umiejętności językowych w celu lepszego osiągnięcia celów związanych z uczeniem się języka – przyp. M.M.].
2. Tworzenie działań.
3. Planowanie i wytyczanie celów.
4. Zarządzanie postępami i odpowiedzialnością.

Współczesnemu modelowi edukacji towarzyszy ciągła walka z systemem nauczania, rodzicami, uczniami itd. oraz upór. Nauczyciele buntują się przeciwko wciąż zmieniającym się warunkom pracy, a młodzi przeciwstawiają się tradycyjnemu modelowi nauczania. Dlatego niektórzy badacze zauważają, że należy odejść od kultury nauczania i wprowadzić kulturę uczenia się (Nowosielska et al. 2016: 81), co również oznacza zwrot ku indywidualności ucznia oraz klienta. Takie podejście, powszechniejsze podczas zajęć językowych niż zajęć z innych przedmiotów, jest doskonałym polem do wykorzystania coachingu.

Z pewnością bardzo trudno jest pracować indywidualnie z każdym, dlatego z góry można powiedzieć, że praca za pomocą „czystego” coachingu podczas kursów językowych (chyba że na zajęciach indywidualnych) jest prawdopodobnie niemożliwa, lecz wprowadzenie choćby wybranych elementów z pewnością podniesie jakość uczenia. Najważniejsza w tym zakresie jest świadomość, że coaching w edukacji to przede wszystkim postawa nauczyciela, charakteryzująca się otwartością, nienarzucaniem swoich poglądów, pracą nad własnym warsztatem, aby wydobyć z uczniów to, co najlepsze (Nowosielska et al. 2016). Coaching w edukacji wspiera nie tylko uczniów i klientów, lecz także nauczyciela, gdyż poprzez pomnażanie własnych zasobów energii, dobrostanu<sup>3</sup> oraz rozwój osobowości można wkroczyć w inny, ciekawszy, obszar pracy z podopiecznymi. Zwiększanie potencjału w sobie przekłada się na emanowanie siłą do motywowania, a także pozytywnie wpływa na relacje. Wykazywanie empatii, otwartości na innych, umiejętności słuchania, tolerancja, autentyczność i sprawiedliwość wspierają potencjał obejmujący wiedzę, zainteresowania i uzdolnienia. W ten sposób ujęty coaching edukacyjny wykazuje

<sup>3</sup> Dobrostan jest to inna nazwa dla pojęcia szczęścia. Jak zauważa Janusz Czapiński (za Ludwikiem Wittgensteinem), terminu „szczęście” nie da się wytłumaczyć w klasyczny sposób, zawiera bowiem w sobie całą rodzinę innych znaczeń, pozbawioną wspólnego elementu wyróżniającego (Czapiński 2017: 18).

silne związki z praktyką wychowawczą, w której uwzględnione są wszelkie standardy moralne i założenia antropologiczne (Płatek 2015).

Wykorzystanie coachingu w edukacji przekłada się nie tylko na postawę nauczyciela wobec uczniów, lecz także na wszelkie wspólnie podejmowane działania. Żeby te działania przynosiły efekt dla obu stron, niezbędna jest odpowiednia komunikacja. Trudno wyobrazić sobie uczenie (nauczanie) bez kontaktowania się z drugą stroną – jest to fundament każdej relacji międzyludzkiej. Nauczyciel powinien przekazywać informacje w sposób jasny, tak aby były one dla każdego zrozumiałe. W szkolnych sytuacjach komunikacja może spełniać dwie funkcje: motywacyjno-inspirującą i informacyjno-organizacyjną (Brzeziński 2016), i to ta pierwsza powinna dominować w procesie edukacyjnym. Inna forma komunikacji to ta, która pochodzi od nauczyciela, czyli „z góry na dół”. Obejmuje ona m.in. realizację programu, zadawanie pytań i dawanie poleceń. Natomiast komunikacja od ucznia, czyli „z dołu na górę”, polega przede wszystkim na wysyłaniu informacji zwrotnej do nauczyciela (Kołpak 2010). Wysoko rozwinięte umiejętności komunikacyjne mogą sprzyjać zdolności do pracy i uczenia się albo ją hamować.

## Kompetencje coachingowe ICF a kompetencje nauczyciela języka polskiego jako obcego

Na początek warto przyjrzeć się zagadnieniu współtworzenia relacji nauczyciel–uczeń. Współtworzenie relacji oparte jest na budowaniu zaufania i poczucia bezpieczeństwa, które ICF określa jako: „umiejętność stworzenia bezpiecznego, wspomagającego środowiska, dzięki któremu rozwija się wzajemny szacunek i zaufanie pomiędzy klientem [uczniem – przyp. M.M.] i coachem”<sup>4</sup>. Jednym z głównych celów nauczyciela powinno być wykreowanie przestrzeni do nauki, tak aby uczeń mógł w pełni wykorzystywać swój potencjał. Żeby to zrobić, potrzebne jest zbudowanie zaufania niezbędnego do prowadzenia partnerskiego dialogu, opartego na szczerości i wzajemnym zrozumieniu. Również inne kompetencje nauczyciela będą bardzo pomocne w stworzeniu środowiska sprzyjającego nauce, gdy nauczyciel:

- a) okazuje autentyczną troskę o dobro i przyszłość ucznia;
- b) nieprzerwanie prezentuje osobistą uczciwość, szczerość i wrażliwość;
- c) wprowadza jasne zasady i dotrzymuje obietnic;

<sup>4</sup> <http://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje-coacha-icf> [dostęp: 11.12.2018].

d) okazuje szacunek wobec przekonań ucznia, jego stylu uczenia się i sposobu bycia;

e) na bieżąco wspiera oraz inspiruje ucznia do nowych zachowań i działań, włączając te obejmujące podejmowanie ryzyka oraz obawę przed porażką;

f) pyta o pozwolenie ucznia w przypadku poruszania nowych, delikatnych dla niego tematów.

Powyższe kompetencje i postawy pozwalają na zbudowanie partnerskiej relacji z uczniem w duchu wzajemnego szacunku, natomiast wykorzystywanie nauczycielskich „narzędzi władzy” (oceny niedostateczne, uwagi do dziennika, wysyłanie ucznia do pedagoga itp.) temu nie sprzyja. Gdy dana osoba od samego początku stawia się ponad innymi, to mało prawdopodobne jest, że będzie traktowana na równi z pozostałymi. Jak zauważa Joachim Bauer:

Celem edukacji (zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej) powinno być wychowanie człowieka, który **potrafi sobą w sposób świadomy sterować** (samosterowność). W tym procesie kluczowe znaczenie ma **dobra relacja pedagogiczna między nauczycielem a uczniem**, oparta na **akceptacji, uznaniu (docenianiu, a nie wyłącznie ocenianiu) i życzliwości**. To ona buduje motywację do uczenia się, co przekłada się na zwiększenie aktywności uczniów i odkrywanie przez nich „nowych światów”, eksploracji zagadnień, którymi zainteresowali się, zaciekawili.

Mózg człowieka jest nastawiony na relacje społeczne (ang. *social brain*). Dlatego w szkole uznanie i akceptacja dziecka przez nauczyciela są tak istotne. Powinniśmy uprawiać sztukę **krytyki pozytywnej i unikać ośmieszania, zawstydzania czy kompromitowania** uczniów. Dobra komunikacja (werbalna i niewerbalna) szczególnie pomaga w budowie dobrych relacji – choć oczywiście nie oznacza to, że nie możemy wyraźnie powiedzieć, że pewne zachowania nie są akceptowalne, jeśli z takimi się spotykamy<sup>5</sup>.

Kiedy nauczyciel stworzy już odpowiednie środowisko do uczenia się, to musi wciąż o nie dbać, modyfikować i dostosowywać do potrzeb podopiecznych. Tego typu działania pozwolą na ciągłe podnoszenie jakości kształcenia i pobudzanie do podejmowania nowych aktywności. Nauczyciel musi być obecny w trakcie realizowania działań dydaktycznych. ICF przez obecność rozumie „zdolność bycia w pełni świadomym oraz tworzenia spontanicznej relacji z klientem (uczniem), stosowanie stylu, który jest zarówno otwarty, elastyczny, jak również daje poczucie

<sup>5</sup> <http://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3363-najwazniejsze-w-szkole-sa-relacje> [dostęp: 13.07.2017]. Zaznaczenia w tekście zostały dokonane przez samego autora.

pewności”. Trudno przewidzieć pewne sytuacje, które mogą mieć miejsce w procesie edukacyjnym, stąd też nauczycielowi są bardzo potrzebne kompetencje, które odwołują się do elastyczności oraz otwartości, zatem również pedagog powinien posiadać poniższe cechy:

a) korzystanie z własnej intuicji i ufanie wewnętrznej mądrości – podążanie za nimi;

b) pozwalanie sobie na nieznaną odpowiedź i podejmowanie ryzyka;

c) dostrzeganie wielu sposobów pracy z uczniami i umiejętność wybierania najefektywniejszych z nich na bieżąco;

d) efektywne wykorzystywanie humoru, aby stworzyć odpowiedni nastrój, wydobyć energię;

e) odważne zmienianie punktów widzenia oraz eksperymentowanie z nowymi możliwościami we własnym działaniu;

f) okazywanie pewności podczas pracy z silnymi emocjami oraz umiejętność kierowania samym sobą tak, aby nie dać się przytłoczyć i uwikłać w emocje uczniów.

Często zapomina się o tym, że nauczyciel ma własne emocje, wyznaje pewne wartości, ma motywacje, a jest przy tym postrzegany jako osoba, która ma jedynie na celu przekazanie wiedzy, bez jakiegokolwiek zaangażowania emocjonalnego. Jest sprowadzany do roli pracownika wypełniającego rubryki z ocenami w dzienniku, co nie wpływa korzystnie na proces edukacyjny. Oczywiście nauczyciel nie może również dać się ponieść emocjom i powinien nimi kierować w taki sposób, żeby miało to pozytywny wpływ na uczniów, stąd tak duża rola kompetencji wymienionych w ostatnim punkcie.

Na podstawie powyżej wymienionych cech (a–f) warto zwrócić uwagę na to, że nauczyciel powinien wykazywać się odwagą oraz pewnego rodzaju spontanicznością, aby móc na bieżąco reagować na problemy i wyzwania pojawiające się w klasie (szczególnie z przyswajaniem wiedzy), zmiany nastrojów czy napięcia emocjonalne. Z własnego doświadczenia dydaktycznego mogę powiedzieć, że wyżej wymienione elementy (szczególnie b, c i d) bardzo dobrze wpływają na budowanie relacji z uczniem. Kierowanie nastrojem i emocjami, np. poprzez opowiedzenie ciekawej historii o sobie, przytoczenie żartu, przywołanie zabawnej sytuacji, która miała miejsce w klasie, „otwiera” i daje uczniom poczucie, że nauczyciel też ma własną osobowość i wraz z uczniami chce się uczyć i zdobywać wiedzę.

## Efektywna komunikacja nauczyciel–uczeń na lekcji języka obcego

Poza tworzeniem odpowiedniej atmosfery bardzo istotna jest ciągła komunikacja z uczniami. International Coach Federation w zbiorze kluczowych kompetencji wskazuje cały wachlarz umiejętności nazwanych wspólnie *efektywnym komunikowaniem*. W ramach tego zestawu można wyróżnić trzy elementy: aktywne słuchanie, pytania sięgające sedna i bezpośrednią komunikację. Każda z wymienionych kompetencji może zostać wykorzystana w celu ulepszenia procesu kształcenia.

Czym jest aktywne słuchanie? Według ICF jest to: „umiejętność całkowitego skupienia się na tym, co mówi, a czego nie mówi klient (uczeń), w celu zrozumienia znaczenia słów klienta w kontekście jego pragnień oraz w celu wspomagania klienta w autoekspresji”. W kontekście edukacyjnym można to zilustrować sytuacją, kiedy uczeń pod wpływem omawianego tekstu, ćwicząc np. umiejętność argumentowania, chce wypowiedzieć swoje myśli, wyrazić opinię o nim, a nauczyciel powinien wsłuchać się w to, co mówi uczeń, i starać się zrozumieć jego emocje, intencje i wartości nie tylko na poziomie werbalnym, lecz także niewerbalnym. W środowisku klasowym nauczyciel powinien mieć tę umiejętność rozwiniętą na bardzo wysokim poziomie, gdyż w szkole ma do czynienia nie tylko z jednym uczniem, lecz z wieloma osobami, które chcą dzielić się swoimi spostrzeżeniami. Bardzo istotne jest wsłuchiwanie się w komunikaty uczniów (szczególnie tych będących w okresie dojrzewania), gdyż każdy z nich ma do przekazania swoją prawdę o świecie, a także o danym tekście – o tym, jak go rozumie. Biorąc pod uwagę wypowiedzi różnych uczniów, nauczyciel (zgodnie z ideą Joachima Bauera) nie powinien w żaden sposób krytykować tych opinii, chyba że nie są one akceptowalne.

Kolejną ważną kompetencją, która powinna być wzmocniana u nauczycieli, jest tzw. bezpośrednia komunikacja, czyli „umiejętność efektywnej komunikacji podczas sesji coachingowej [lekcji – przyp. M.M.] oraz stosowania języka, który ma najsilniejszy pozytywny wpływ na klienta [ucznia – przyp. M.M.]”. Dostosowanie używanego języka do ucznia jest bardzo ważne w trakcie prowadzenia zajęć szkolnych, gdyż właśnie to, w jaki sposób nauczyciel się wypowiada, tworzy komunikaty, sposób wydawania przez nauczyciela uczniom poleceń – wszystko to wpływa na rezultat kształcenia. Jeżeli wychowanek nie zrozumie tego, co mówi do niego nauczyciel, może dojść do frustracji u ucznia, czego efektem jest „wyłączenie się” z zajęć i nieuczestniczenie w nich. Tego typu działania mogą skutkować przerwaniem procesu uczenia się i tworzeniem się zaległości. Dlatego też ICF wyróżnia kolejne umiejętności wykorzystywane w coachingu, które również mogą

być bardzo pomocne w edukacji, czyli: rozmawianie w sposób jasny, zrozumiały i bezpośredni, przekazywanie informacji zwrotnej; używanie właściwego języka, który wyraża szacunek dla ucznia (np. bez odniesień do płci, rasy, narodowości, a także bez żargonu). Tego typu komunikowanie się z uczniem ułatwia nawiązywanie i budowanie relacji oraz wspomaga proces uczenia się.

Kolejnymi kompetencjami coacha ICF, które mogą okazać się bardzo pomocne w procesie kształcenia, są umiejętności związane z planowaniem i tworzeniem działań. ICF rozumie planowanie i tworzenie działań jako: „umiejętność tworzenia z klientem [uczniem – przyp. M.M.] możliwości ciągłego uczenia się, podczas coachingu oraz sytuacji w życiu/pracy, a także podejmowania nowych działań, które w najbardziej efektywny sposób prowadzą do uzgodnionych rezultatów coachingu”. Poprzez te kompetencje nauczyciel angażuje ucznia w działania przygotowawcze i organizacyjne związane bezpośrednio z lekcjami polskiego. Dzięki udziałowi w całości działań dydaktycznych (stawianie celu każdej lekcji, planowanie jej, rozkład materiału, przygotowywanie lekcji), które zwykle są zarezerwowane tylko dla nauczyciela, dodatkowo motywujemy uczniów do zdobywania wiedzy, osiągania wspólnie wyznaczonych celów oraz usprawnienia pracy w trakcie lekcji, ponieważ wyznaczone cele uświadamiają uczniom sensowność ich pracy (Biernacka 2012). Wspólne tworzenie planów ma szereg zalet, dzięki którym wychowankowie zdobywają nie tylko wiedzę, lecz także umiejętności przydatne w życiu codziennym, takie jak: samodzielność w postępowaniu i w myśleniu, racjonalne planowanie swojego czasu, samodyscyplina, odpowiedzialność za wykonanie planu. Uczeń wie, czego, kiedy i jak ma się uczyć, w jaki sposób wprowadzać działania w życie, jak hierarchizować i selekcjonować informacje, a są to zdolności przydatne w nowoczesnych społeczeństwach nastawionych na pracę projektową.

## Nauczyciel-coach jako postawa wspierająca proces uczenia się

Trudno jest przełożyć kompetencje coachingowe, które może rozwijać nauczyciel, na uczenie konkretnej wiedzy i umiejętności językowych, takich jak posługiwanie się gramatyką czy leksyką z danego poziomu językowego. Bez przygotowania metodycznego, znajomości struktur językowych, wiedzy o tym, czego i jak uczyć, trudno będzie osiągnąć zamierzone cele językowe. Podstawą wszelkich działań nauczyciela języka polskiego jako obcego powinna być stale zdobywana i rozwijana wiedza glottodydaktyczna. Kompetencje coacha są niejako dodatkiem wspierającym proces uczenia się fleksji, składni, leksyki, a w szczególności komunikacji. Wszelkie umiejętności i metody coachingowe służą przede wszystkim rozwijaniu autonomii

uczącego się języka obcego, wspieraniu w pracy z przekonaniem dotyczącym możliwości językowych i komunikacyjnych, indywidualizowaniu procesu edukacyjnego (Majewska 2017). Ułatwiają również kształcenie funkcji językowych, takich jak wyrażenie opinii, oceny, a także wybranych struktur i strategii wypowiedzi, w szczególności na wyższych poziomach zaawansowania (Janowska et al. 2011). Zastosowanie wybranych technik coachingowych – jak na przykład linii życia, koła wartości, kręgów wpływu (Bird, Gornall 2016) – w uczeniu konkretnych zagadnień leksykalnych czy gramatycznych wymaga jeszcze dalszych badań.

Coaching w edukacji to nie tylko metoda uczenia lub zbiór przydatnych kompetencji do pracy z uczniem, lecz także sposób na zintegrowanie podmiotu, jakim jest człowiek, z otaczającym go światem, ze światem kreowanym przez język własny i obcy. Coachingowy sposób myślenia ułatwia zrozumienie siebie (swoich potrzeb, motywacji, wartości) oraz otwiera na innych. Tego typu podejście pozwala wzbudzić życzliwość i szacunek do uczących się języka oraz samego siebie, co może się stać istotnym motywatorem społecznym i indywidualnym (Komorowska 2020). Szczególnie jest to ważne w uczeniu języka polskiego jako obcego, ponieważ wówczas jednym z celów jest nauczenie korzystania z języka oraz zapoznanie uczniów z kulturą naszego kraju, a także wychowanie wrażliwej i empatycznej osoby umiejącej poruszać się w zglobalizowanym świecie wśród różnych kultur.

## Abstrakt

Celem artykułu jest zaprezentowanie teoretycznych podstaw coachingu edukacyjnego oraz zastosowania kompetencji coachingowych w uczeniu języka polskiego jako obcego. W tekście przedstawiono prace, które wprowadzają do powyższego zagadnienia, a także dokonano analizy wybranych kompetencji opisanych przez International Coach Federation.

**Słowa kluczowe:** coaching edukacyjny, narzędzia coachingu, język polski jako obcy w szkole podstawowej, język polski jako obcy w szkole średniej

## Abstract

The goal of this article is to present the theoretical principles of instructional coaching and their uses in the teaching of Polish as a foreign language. This paper presents works and articles which introduce instructional coaching to the Polish field of research. The core of the analysis rests on the competencies of a coach, as defined by the International Coach Federation, with an assessment of their possible uses in education.

**Key words:** coaching for education, coaching tools, Polish for foreigners in primary school, Polish for foreigners in secondary school





# Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli języka polskiego jako obcego do prowadzenia krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich

Pedagogical preparation of teachers for leading short-term, non-university courses

EUGENIA USTENKO

POLONISTA CENTER, KIJÓW

Zadaniem tego artykułu jest ustalenie następujących po sobie etapów kształcenia nauczyciela języka polskiego jako obcego, które należy zrealizować przed rozpoczęciem jego pracy pedagogicznej w placówce zajmującej się krótkoterminowymi, nieuniwersyteckimi kursami językowymi. Identyfikacja tych etapów pomoże nauczycielowi pracować efektywnie według programu nauczania opracowanego specjalnie dla uczniów z Ukrainy. Program ten został opracowany tak, aby wyeliminować pojawiające się błędy interferencyjne i wykorzystać zachodzący w ten sposób transfer językowy na rzecz rozwoju kompetencji językowych oraz sprawności komunikacyjnych. Pozwala on na osiągnięcie celu głównego kursów krótkoterminowych, czyli poznanie podstaw języka polskiego w możliwie najkrótszym czasie.

Nim jednak przejdę do tego zagadnienia, pokrótce przedstawię uczących się na prowadzonych przeze mnie kursach, gdyż wiedza, umiejętności i potrzeby uczniów są zasadniczymi czynnikami decydującymi o późniejszym doborze zagadnień nauczania. Opiszę również specyfikę uczenia się na kursach krótkoterminowych

oraz realizowany program nauczania, który finalnie ma doprowadzić do uzyskania kwalifikacji umożliwiających pracę nauczyciela w tego typu placówkach prowadzących tego rodzaju kursy.

Na Ukrainie ciągle rośnie liczba zainteresowanych podjęciem nauki języka polskiego. Może mieć to związek z tym, że coraz więcej młodych Ukraińców liczy na dostanie się na polskie uniwersytety, wskutek czego język polski staje się wśród nich równie atrakcyjny, co angielski. Dlatego też rosnącym zainteresowaniem cieszą się szkoły językowe oraz kursy krótkoterminowe, na których Ukraińcy w miarę szybko mogą nauczyć się języka ich zachodniego sąsiada, przynajmniej na podstawowym poziomie. Przeciętnie kurs językowy w takich placówkach obejmuje 30–40 godzin lekcyjnych i jest nastawiony na szybkie poznanie podstaw języka polskiego, szczególnie fleksji i zasad gramatyki. W jego trakcie należy również określić specyfikę i cele nauczania, a najczęstszymi z nich są: chęć podjęcia nauki na uczelniach wyższych w Polsce, prowadzenie działalności gospodarczej na terenie wspomnianego kraju lub otrzymanie Karty Polaka, uprawniającej do różnych świadczeń i ulg. Jak wiadomo, program nauczania musi być skorelowany z profilem uczących się i celem nauki. Takie programy realizowane są w centrum nauki języka polskiego Polonista Center w Kijowie.

## Program nauczania i specyfika uczenia się na kursach krótkoterminowych

Kursy krótkie kieruje się przede wszystkim do osób chcących w jak najkrótszym czasie poznać podstawy języka oraz nabyć odpowiednie umiejętności potrzebne do komunikacji w tym języku. Jak zaznaczyłam w swojej poprzedniej pracy pt. *Interferencja a budowa programu nauczania języka polskiego jako obcego dla ukraińskojęzycznych studentów – uczestników krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich* napisanej w 2016 roku, nauczyciel języka polskiego na takich kursach staje przed koniecznością opracowania odpowiedniego programu, który pozwalałby na jak najszybsze postępy w nauce. Cel ten jest realizowany na podstawie istniejących obecnie programów i podręczników oraz z wykorzystaniem nowoczesnych metod nauczania, przy jednoczesnym uwzględnieniu problemów, które stają przed nauczycielem uczącym studentów władających jako pierwszym językiem słowiańskim – ukraińskim lub rosyjskim. Na skutek wprowadzenia takiego programu nauczania we wspomnianym wyżej centrum w Kijowie, powstała konieczność odpowiedniego przygotowania i kształcenia nauczycieli języka polskiego.

Proces uczenia się na takich kursach jest bardzo specyficzny. Zazwyczaj zajęcia odbywają się indywidualnie lub w małych grupach 3–5-osobowych. Osoby podejmujące naukę mają różne predyspozycje do przyswajania wiedzy: są w różnym wieku i mają różne cele nauki, ale można ustalić najbardziej rozpowszechniony profil uczącego się. Jest to osoba dojrzała – najczęściej pracująca lub studiująca – która dokładnie wie, czego chce, ma szczegółowo określone cele oraz terminy nauki. Żeby mieć dalszą motywację do uczenia się w danej szkole, chce dostrzegać błyskawiczne postępy w procesie nauki. Specyficzna staje się wtedy rola wykładowcy: jest on już nie tylko nauczycielem, ale także mentorem. Musi on umieć wykazać się wiedzą zarówno w zakresie językoznawstwa, jak i w innych dziedzinach, którymi jest zainteresowany odbiorca usługi, czyli uczeń. Bez wątplenia wymaga to od nauczyciela odpowiedniej wiedzy i kwalifikacji.

Należy uwzględnić również inne aspekty procesu przyswajania wiedzy, takie jak częstotliwość zajęć i ich regularność. Niestety osoby studiujące i osoby dojrzałe mają już swój ustalony porządek dnia, co ma wpływ na zaplanowanie zajęć na kursach. Z uwagi na to najczęściej zajęcia odbywają się w godzinach porannych (przed pracą lub zajęciami na uniwersytecie) albo w godzinach wieczornych (po zajęciach i po pracy). Zauważalne jest to szczególnie w przypadku indywidualnych kursów, podczas których zajęcia są często odwoływane przez uczących się ze względu na ich różne zobowiązania. Ma to istotny wpływ na późniejsze wyniki, czyli na jakość świadczonej przez szkołę usługi. Nauczyciel musi umieć szybko dostosować się do zaistniałej sytuacji, odpowiednio zareagować i zmotywować ucznia, aby jak najszybciej wrócił do nauki i nie stracił nabytych wcześniej umiejętności. To oczywiście wymaga od nauczyciela samodzielnego przygotowania dodatkowych materiałów dydaktycznych, które pozwolą na płynny powrót do zaplanowanego toku nauki bez utraty nabytej wiedzy. Szkoła udziela wsparcia poprzez udostępnianie wartościowych pomocy dydaktycznych, ale nawet ich wybór i dopasowanie do zaistniałej sytuacji zazwyczaj jest pracochłonne i wymaga od nauczyciela odpowiedniego doświadczenia oraz poświęcenia większej ilości czasu.

Kolejnym problemem, mającym wpływ na proces nauki, jest ciągła konkurencja wśród szkół językowych na rynku edukacyjnym. W wyborze szkoły przyszły uczeń kieruje się wieloma kryteriami, które mają świadczyć o atrakcyjności danej placówki. Do takich kryteriów zaliczyć można przede wszystkim cenę oraz długość kursu, ale również wizerunek konkretnej szkoły językowej, oferowane przez nią materiały dydaktyczne, kwalifikacje nauczycieli, a nawet lokalizację szkoły, w której odbywają się zajęcia. Poniższy wykres pokazuje, które z wyżej wymienionych czynników miały decydujący wpływ na wybór szkoły Polonista Center przez jej późniejszych uczniów.

Wykres 1. Kryteria, którymi kierowali się uczniowie w wyborze szkoły Polonista Center (opracowanie własne)



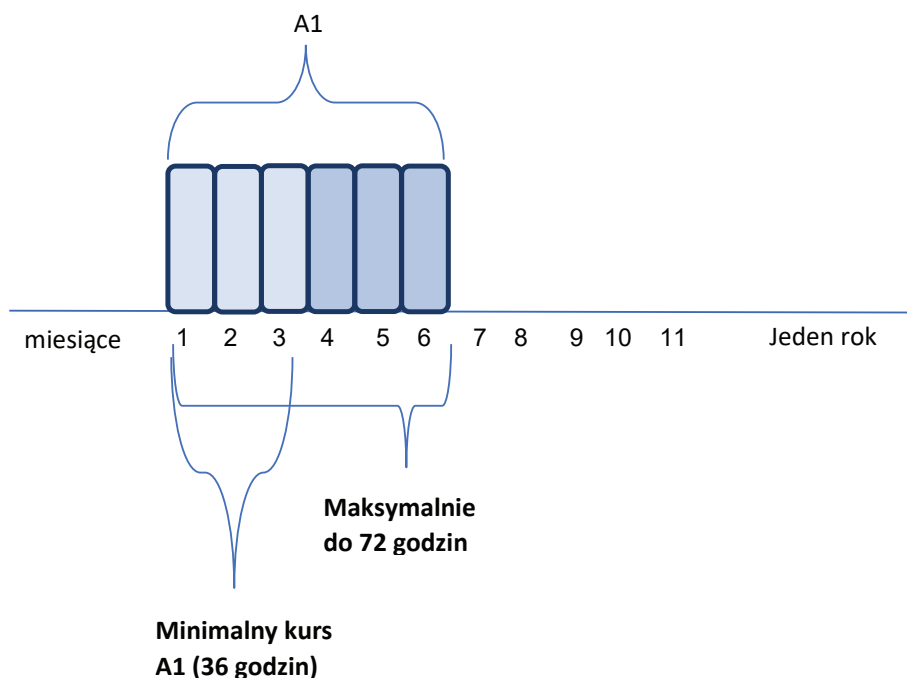
Wyniki sondażu przeprowadzonego w styczniu 2018 roku wśród uczniów Polonista Center pokazują, że spośród tych kryteriów najważniejszym i decydującym o wyborze szkoły jest przede wszystkim czas trwania kursu (35%). Im krótszy jest kurs, tym atrakcyjniejszy jest on dla kandydata i tym większe prawdopodobieństwo, że wybór padnie akurat na placówkę, która taki kurs oferuje. Dlatego w wyniku nieuczciwej konkurencji wiele szkół językowych na Ukrainie stara się maksymalnie skrócić czas nauki na poziomie A1, czasami do 20 godzin w ciągu jednego miesiąca. Ma to bardzo negatywny wpływ na jakość świadczonej usługi i późniejsze wyniki w nauce. Dotychczasowe obserwacje pokazują, że nie jest możliwe tak szybkie nauczanie się nowego języka nawet na poziomie podstawowym, w skutek czego uczniowie przekonani o dobrej znajomości języka nieświadomie popełniają wiele błędów składniowych i gramatycznych (Makushynska, Popova 2018: 139). Warto wspomnieć, że efektywność nauki wcale nie musi być związana z szybkością przyswajania nowych zagadnień. Równie ważna jak szybkość zdobywania wiedzy jest także jej trwałość, a kluczem do tego jest regularne powtarzanie materiału. Choć zwykle zajmuje to wiele czasu, jest to konieczne, by utrwalić zdobytą wiedzę (Górska 2005: 359).

Tony Buzan w swojej książce pt. *Pamięć na zawołanie* pisze: „Ci, którzy rezygnują z powtórek, nieustannie uczą się na nowo i na nowo zapominają. Z trudnością zapamiętują nowe informacje, ponieważ baza – fundament, którego potrzebują, aby zrozumieć te informacje, dawno uleciał z pamięci” (Buzan 2014: 82). Praca

Buzana potwierdza, że miesiąc to zbyt krótki czas, aby nauczyć się języka na poziomie A1. Uczniowie stają się wyłącznie biernymi słuchaczami kursu, nie mając czasu na uczenie się, praktykę, powtórzenie materiału i odpowiednie utrwalanie zdobytej wiedzy.

Obecnie kurs języka polskiego A1 prowadzony w szkole językowej Polonista Center obejmuje nie mniej niż 36 godzin z lektorem. Czas ten rozkłada się na co najmniej trzy miesiące, a między zajęciami dostarcza się uczniom dodatkowe materiały dydaktyczne przeznaczone do powtarzania wyuczonego na zajęciach materiału. Taki właśnie sposób przekazywania wiedzy zaprezentowano na poniższym schemacie.

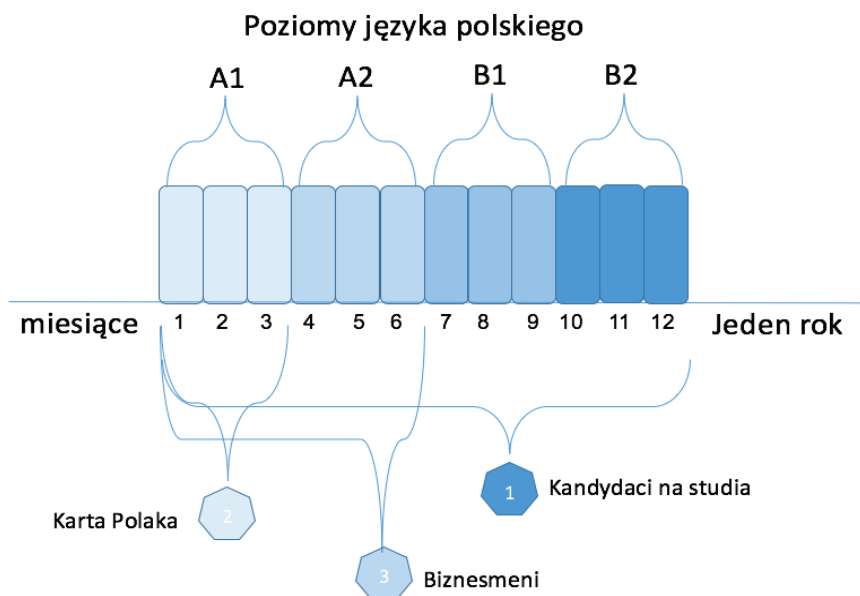
**Schemat 1. Minimalny oraz maksymalny czas nauki języka polskiego na poziomie A1 w szkole Polonista Center (opracowanie własne)**



Jest to maksymalnie krótki i niezwykle intensywny kurs, do którego nauczyciel musi się odpowiednio przygotować. Wymogiem jest zachowanie logiki

w kolejności przekazywania materiału. Trzeba przy tym uwzględnić konieczność wprowadzania zmian do programu nauczania, jeżeli tylko będzie tego wymagała sytuacja. To stawia przed szkołą nowe wyzwanie: należy opracować i wprowadzić program szkolenia nowo zatrudnionych nauczycieli języka polskiego i doskonalenia umiejętności kadry nauczycielskiej. Dla uczniów, których priorytetem jest czas trwania kursu, zostały opracowane i wprowadzone również krótkoterminowe kursy na poziomie A2, B1 oraz B2, z których każdy trwa nie mniej niż trzy miesiące i składa się z 54 godzin; kursanci mają zajęcia trzy razy w tygodniu, a jedna lekcja trwa półtorej godziny. Ze schematu 2 wynika, że najdłuższy kurs prowadzony jest w celu przygotowania kandydatów na studia w Polsce. Edukacja w ich przypadku trwa cały rok kalendarzowy, a nauka kończy się uzyskaniem certyfikatu znajomości języka polskiego na poziomie B2. Połowa tego czasu, czyli sześć miesięcy, to minimalny czas dla ukraińskich biznesmenów, którzy do swojej nowej pracy zarobkowej potrzebują znajomości języka na poziomie A2. Najkrótszy z kursów, który w przypadku Polonista Center trwa tylko trzy miesiące, przeznaczony jest dla wszystkich tych, którzy chcą ubiegać się o Kartę Polaka. Jak już wspomniano, największym zainteresowaniem wśród uczniów cieszą się kursy krótkoterminowe. Choć wspomniany dokument potwierdzający przynależność do narodu polskiego nie jest równoznaczny z posiadaniem obywatelstwa, to staje się coraz bardziej popularny wśród mieszkańców dawnych socjalistycznych republik radzieckich. Dzięki niemu otrzymuje się chociażby dostęp do szkół publicznych na wszystkich szczeblach oraz świadczenia z zakresu opieki zdrowotnej podczas pobytu na terenie Rzeczypospolitej Polskiej (Kakareko 2008: 202). Warto też zauważyć, że uzyskanie Karty Polaka za sprawą nauki języka polskiego jako języka obcego daje możliwość dalszej nauki polszczyzny i poznania naszej literatury w strukturach zarządzanych przez ministra edukacji na terenie Polski. Dodając do tego inne ulgi, takie jak darmowy wstęp do niektórych muzeów oraz 37% rabatu na przejazdy kolejowe, nie dziwi aż tak duże zainteresowanie tym dokumentem. Ponadto warto podkreślić, że oprócz 54 godzin nauki na zajęciach, każdy uczeń dostaje dużo zadań, ćwiczeń gramatycznych i materiałów do nauki nowej leksyki jako pracę domową. Dzięki temu kursanci mają do czynienia z językiem polskim niemalże codziennie, a nie tylko dwa lub trzy razy w tygodniu podczas wizyt w Polonista Center.

**Schemat 2. Poziomy języka polskiego realizowane na poszczególnych kursach tematycznych w szkole Polonista Center (opracowanie własne)**



## Przygotowanie nauczycieli języka polskiego jako języka obcego do prowadzenia krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich

Zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych ciągle wzrasta, a wzrost ten jest wprost proporcjonalny do zwiększania się zainteresowania językiem polskim na Ukrainie. Powstaje coraz więcej szkół, w których oferuje się nieakademickie kursy krótkoterminowe, co przekłada się na konkurencję na rynku edukacyjnym. Zaobserwować można również szybkie tempo życia i konsumpcyjną postawę klienta, a to wszystko powoduje konieczność wprowadzenia odpowiednich zmian i ulepszeń, zarówno w programie edukacyjnym, jak i w szeregu obowiązkowych wymagań stawianych przyszłym nauczycielom. Tacy wykładowcy powinni posiadać dyplom

studiów magisterskich na kierunku filologia polska lub lingwistyka stosowana oraz dokument potwierdzający przygotowanie pedagogiczne. Akademickie wykształcenie lektorów języka polskiego jako języka obcego jest niezbędnym warunkiem do podjęcia pracy w tym zawodzie. Warto jednak zaznaczyć, że na Ukrainie nie ma zbyt wielu uczelni wyższych, na których proponuje się polonistykę jako kierunek, a programy akademickie istotnie różnią się w zależności od placówki edukacyjnej. Na akademickie programy nauczania zasadniczo składają się fundamentalne treści z zakresu wiedzy o języku oraz metodyki nauczania. Nawiązują one do kształcenia poszczególnych sprawności językowych, jak np. pisanie, mówienie, czytanie, słuchanie i rozumienie tekstów pisanych.

Teoretyczne przygotowanie pedagogiczne i filologiczne uzyskane podczas studiów jest oczywiście istotne, ale doświadczenie zdobyte w trakcie pracy zawodowej jest równie ważne. Podczas kursów krótkoterminowych nauczyciel napotyka wiele trudności podczas praktycznego przekazywania wiedzy swoim uczniom, a tempo życia i wymagania rynku edukacyjnego zmuszają wykładowców do jeszcze większego zaangażowania. Doświadczenie zdobywa się z czasem, a dodatkowym atutem w pracy lektora mogą okazać się specjalistyczne kursy prowadzone pod kątem nauczania w szkole językowej. Podczas takiego warsztatu kursanci przykładowo uczą się, w jaki sposób spełniać oczekiwania klientów. Dotyczą one zazwyczaj treści i celów nauczania, ale też specjalistycznej terminologii stosowanej podczas kształcenia. Umiejętne dopasowanie się do tych żądań jest obecnie cechą kluczową na rynku usług edukacyjnych.

W szkole Polonista Center został opracowany i wprowadzony program szkoleniowy dla nauczycieli obejmujący od 18 do 20 godzin. Składa się on z pięciu podstawowych części: wprowadzenia, określenia profilu osoby uczącej się, ustalania programu nauczania, opisu i wyboru dodatkowych materiałów dydaktycznych przekazywanych uczniom oraz koncepcji oceniania ich postępów w nauce. Podczas pierwszej części szkolenia wykładowcy mają możliwość zapoznania się z misją, działalnością oraz listą usług oferowanych przez placówkę, w której podejmują pracę. Druga część szkoleń jest poświęcona profilowi podopiecznych płacących za lekcje. Dzięki bliższemu poznaniu ucznia możliwe jest określenie celów jego nauczania oraz wymagań mu stawianych. To właśnie pod jego profil ustala się bowiem specyfikę konkretnego kursu, biorąc pod uwagę indywidualne możliwości oraz oczekiwania. Trzecia część i kolejne dotyczą opracowywania materiałów dydaktycznych i ustalenia systemu oceniania postępów klientów po ukończeniu poziomu.

Podnoszenie kwalifikacji lektorów odbywa się nie tylko podczas szkolenia wprowadzającego, ale też realizowanych później dodatkowych kursów w trakcie



ich pracy. Kursy te prowadzone są po to, aby stale kształcić nauczycieli, którzy na bieżąco monitorują postępy swoich uczniów. Etapy takich szkoleń są niezmiennie. Najpierw określane są cele, które są stawiane pracownikom. Na ich podstawie projektuje się konkretny fakultet, a potem przeprowadza go wśród określonych lektorów. Każde z takich szkoleń kończy się podsumowaniem, które dostarczane jest do słuchaczy w formie drukowanej lub cyfrowej. Wspomniany raport podsumowuje najważniejsze cele szkoleniowe, a późniejszym monitorowaniem pracy nauczycieli i oceną efektów realizowanego szkolenia zajmuje się wykwalifikowana kadra pedagogiczna. Dodatkowe kursy przeprowadzane w Polonista Center mają zazwyczaj za zadanie ułatwić nauczycielom ustalanie celów i potrzeb uczniów, ale też nauczyć ich skutecznego rozwiązywania ewentualnych problemów oraz podejmowania właściwych decyzji.

Materiały prezentowane podczas wyżej wspomnianych szkoleń opracowywane są bezpośrednio przez dyrektorkę szkoły oraz jej współpracowniczki. Opisują one sprawdzone modele przeprowadzania zajęć oraz sposoby realizacji lekcji powtórkowych dla tych uczniów, którzy mają problemy z przyswojeniem podstawowej wiedzy. Dotychczasowe obserwacje wskazują, że szczególną trudność sprawia Ukraincom chociażby polska deklinacja, czyli odmiana przez przypadki i liczby. Skomplikowane jest też dla nich ustalanie rodzaju gramatycznego konkretnego wyrazu oraz dostrzeganie różnic fleksyjnych pomiędzy językiem polskim a rosyjskim lub ukraińskim. Nauczyciele są szkoleni również pod kątem właściwego zarządzania czasem swoich podopiecznych. Sugerują, jakich ćwiczeń unikać, a które z zadań mogą przynieść uczniom wymierne korzyści. Lektorzy podczas szkoleń uczą się, jak być dobrym partnerem do rozmowy dla swoich klientów, co jest szczególnie ważne przy ustalaniu celów nauczania oraz utrzymywaniu wysokiej motywacji do nauki. Tworzą realizowane przez siebie programy w taki sposób, aby każdy z uczniów mógł odnieść sukces. Dbają o ich poczucie przynależności do narodu polskiego, ale też zachowywanie swojej własnej tożsamości. Pracownicy Polonista Center podczas prowadzonych przez siebie lekcji unikają głoszenia moralizatorskich kazań lub ośmieszania uczniów, co świadczyłoby o ich braku kompetencji. Nie stosują nakazów i gróźb, a w zamian za to służą radami oraz cennymi sugestiami. Wykazują troskę o końcowe wyniki ucznia, bez względu na jego wiek. Rolę wartościowego nauczyciela spełniają dzięki utrzymywaniu dobrej atmosfery, ciągłemu przypominaniu najważniejszych zasad językowych, stosowaniu obrazowych przykładów, pobudzaniu ambicji uczniów oraz podsuwaniu im cennych pomocy dydaktycznych.

Oprócz wspomnianych programów bazujących na istniejącym programie nauczania i materiałach szkoleniowych, w szkole języka polskiego Polonista Center

stosuje się również metodę *case study*. Wykorzystywanie jej w kształceniu nauczycieli rozwija ich umiejętności w radzeniu sobie z ewentualnymi problemami w procesie nauczania. Mowa tu chociażby o konieczności podjęcia odpowiednich decyzji co do zmiany toku nauczania lub treści materiałów dydaktycznych. Takie studium przypadku pozwala na poznanie technik skutecznego dostosowywania się do wszelkich oczekiwań klientów. *Case study* tworzy szereg rozwiązań, które można zastosować w konkretnym przypadku. Przy sporządzaniu odpowiedniego programu szkolenia dla nauczycieli wszystkie wymienione wyżej szczegółowe aspekty w programie nauczania należy przekuć na postępy w nauce, zwłaszcza w zakresie ułatwienia procesu zrozumienia konstrukcji języka polskiego i utrwalenia zdobytej wiedzy.

## Rola nauczyciela podczas krótkoterminowych kursów języka polskiego

Dla uczących się Ukraińców nauczyciel języka polskiego to nie tylko osoba, która jest fachowcem w dziedzinie językoznawstwa. Dzięki swemu autorytetowi ma on dać swoim uczniom do zrozumienia, że zdobyta przez nich w trakcie kursu wiedza może w przyszłości przełożyć się na realne zmiany w ich życiu. Aby nauka spełniała ten cel, wcale nie musi być realizowana w murach uczelni. Do zadań współczesnego nauczyciela języka polskiego jako języka obcego należy przede wszystkim wybór odpowiedniej metody nauczania, która będzie stosowana w trakcie kształcenia sprawności językowych. Kilkudziesięciogodzinny kurs nie jest w stanie uczynić z nich ludzi świetnie władających polszczyzną, dlatego też dobry nauczyciel powinien jak najskuteczniej motywować kursantów do uczenia się słownictwa poza godzinami lekcyjnymi i stosowania go we wszelkich możliwych sytuacjach komunikatywnych. Ma pełnić rolę ambasadora polskiej kultury.

Nauczyciel musi nie tylko wypełniać powyższe zadania, ale też skutecznie działać w ramach wymagań, które stawia mu współczesny rynek edukacyjny. Kursy językowe na poszczególnych poziomach stają się coraz krótsze, a to wymaga błyskawicznej reakcji. Dobry wykładowca powinien charakteryzować się umiejętnością dokonywania odpowiednich zmian w programach nauczania, musi rozsądnie dobierać dodatkowe materiały dydaktyczne oraz wybierać najważniejsze zagadnienia gramatyczne. W takich okolicznościach odpowiednie szkolenie lektorów jest wprost nieodzowne. Bez właściwego przygotowania i wsparcia dydaktycznego nowo przybyły nauczyciel mógłby nie poradzić sobie z szeregiem zadań stawianych mu przez konkretną placówkę edukacyjną.

## Abstrakt

Artykuł opisuje specyfikę krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich na podstawie modelu glottodydaktycznego wprowadzonego w centrum nauki języka polskiego Polonista Center w Kijowie (Ukraina). Opisuje problemy, z którymi muszą zmierzyć się nauczyciel i osoba ucząca się na takich kursach. Zadaniem tekstu jest wskazanie etapów kształcenia nowo przybyłego nauczyciela, które należy zrealizować przed rozpoczęciem pracy pedagogicznej w celu osiągnięcia jak najlepszych wyników wśród studentów, ucząc na podstawie opracowanego programu krótkoterminowych nieakademickich kursów języka polskiego, przeznaczonego przede wszystkim dla studentów z Ukrainy.

**Słowa kluczowe:** kursy krótkoterminowe nieuniwersyteckie, program nauczania języka polskiego jako obcego, kształcenie kadry pedagogicznej, glottodydaktyka, kwalifikacje nauczyciela i jego rola zawodowa

## Abstract

The article deals with the specifics of short-term non-university courses based on the glotto-didactic model introduced at Polonista Center, a Polish language school in Kyiv, Ukraine. It describes the problems and issues faced by the teacher and learner during the course. The objective of the article is to identify the stages of a newly hired teacher's training that should be conducted before teaching starts. The goal of the training is to promote the achievement of the best possible results among students taught according to the school's program, which was developed for short-term non-academic Polish language courses and intended primarily for Ukrainian students.

**Key words:** short-term non-academic courses, Polish as a foreign language teaching program, teacher training, language teaching, teaching staff training, teacher's qualifications and their professional role



## Część II

# Wsparcie procesu nauczania języka polskiego jako obcego



# Media elektroniczne – narzędzia pomagające nauczycielom rozwijać kompetencję interakcyjną uczniów

Electronic media – a tool helping teachers to develop interaction competence among students

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA

UNIwersytet Śląski w Katowicach

Uczący się języka polskiego jak obcego w Polsce mają niebywałą okazję chłonięcia otaczającej ich rzeczywistości socjokulturowej, obserwowania świata polskich znaków i symboli, nawiązywania i utrzymywania kontaktów z Polakami oraz – jak mogłoby się wydawać – niczym nieograniczoną możliwość korzystania z polskojęzycznych mediów i wsłuchiwania się w wyłącznie polskie treści i komunikaty napływające niemalże zewsząd.

Pewna część uczących się jednak bezpowrotnie zaprzepaszcza tę szansę, dlatego też kształcenie kompetencji interakcyjnej w zakresie korzystania z różnego rodzaju mediów, w tym elektronicznych, okazuje się ważnym elementem kursu językowego. Poczynione przeze mnie obserwacje, wielokrotnie przeprowadzane analizy potrzeb indywidualnych i grupowych oraz wyciągane wnioski są efektem kilku lat pracy z osobami o różnym stopniu znajomości języka polskiego jako obcego, przygotowującymi się do podjęcia studiów na polskich uczelniach. Nauczane grupy były zarówno jedno-, jak i różnojęzyczne. Uczący się przyjeżdżali do Polski sami lub wraz z podobnymi im stypendystami i zwykle – przynajmniej początkowo – nie mieli polskich znajomych, kolegów czy też partnerów, którzy w pewnych kontekstach wymuszałiby na nich stosowanie języka polskiego.

Na użytek niniejszego tekstu wśród około 100 studentów różnych kursów organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach została przeprowadzona ankieta badająca preferencje uczących się

co do sposobów poznawania rzeczywistości socjokulturowej kraju, w którym się znajdują, nawiązywania kontaktów z jego przedstawicielami, korzystania po zajęciach z różnorodnych mediów, a przede wszystkim stosowania w czasie wolnym języka polskiego w celu podejmowania komunikacji, w tym elektronicznej, lub docierania do wybranych treści i informacji.

Wyniki ankiety potwierdziły przypuszczenia, że uczący się, planujący w Polsce podjąć studia, po zajęciach rzadko i raczej sporadycznie nawiązują kontakty z Polakami i uczestniczą jako odbiorcy w polskim dyskursie medialnym. Najczęściej udzielane odpowiedzi na pytania zadane w ankiecie<sup>1</sup> brzmiały: „nie rozmawiam”, „nie oglądam”, „nie słucham”, „nie chodzę”. Komunikacja pozalekcyjna w języku polskim ograniczała się do robienia zakupów (w sklepach samoobsługowych ograniczona do minimum) bądź przeprowadzenia koniecznych rozmów z pracownikami akademika lub polskich urzędów, w których uczący się musieli załatwić formalności (jeśli rozmowa nie odbywała się w języku angielskim). Stopień znajomości polszczyzny nie przekładał się na częstotliwość podejmowania prób kontaktów pozalekcyjnych z jej użytkownikami.

Uczący się z grup jednojęzycznych w zasadzie natychmiast po lekcjach wracali do języka pierwszego lub dobrze znanego języka preferowanego przez daną większość studentów. Członkowie grup różnojęzycznych kontaktowali się ze sobą w języku angielskim. Osoby przebywające z dala od kraju ojczystego i odseparowane od języka pierwszego (oficjalnego bądź lokalnego) starały się przeciwdziałać temu zjawisku. Dążyły zatem do podtrzymywania relacji z użytkownikami ich języka pierwszego zarówno w kontaktach bezpośrednich, jak i poprzez różne możliwe środki komunikacji. W języku ojczystym uczący się poszukiwali różnorodnych treści dotyczących współczesnego świata, najnowszych wydarzeń politycznych, społecznych i gospodarczych, informacji kulturalnych i religijnych. Dochodziło do swoistego wycofania się z kręgu użytkowników polszczyzny zaraz po zakończeniu

<sup>1</sup> Przytaczam niektóre z pytań zadanych w ankiecie: Czy masz polskich znajomych, kolegów, rodzinę? Jeśli tak, to jak często z nimi rozmawiasz po polsku?; Czy oglądasz polską telewizję? Jeśli tak, to jakie programy?; Czy słuchasz polskich stacji radiowych? Jeśli tak, to jakich?; Czy czytasz polskie gazety? Jeśli tak, to jakie?; Czy chodzisz w Polsce do kina, teatru, na koncerty? Jeśli tak, to dokąd, jak często i co już zobaczyłeś/zobaczyłaś?; Czy oglądasz polskie filmy? Jeśli tak, to jakie i gdzie?; Czy czytasz informacje po polsku na portalach internetowych?; Jakie znasz polskie portale informacyjne?; Czy korzystasz z mediów społecznościowych (np. Facebook)?; Czy czytasz posty i informacje po polsku w mediach społecznościowych?; Czy masz polskich znajomych w mediach społecznościowych?; Czy sam piszesz posty po polsku w mediach społecznościowych?; Jak spędzasz w Polsce czas wolny? Co robisz? Z kim się spotykasz?; W jakim języku najczęściej rozmawiasz po lekcjach, z kim rozmawiasz?



zajęć uniwersyteckich. Polszczyzna nie była językiem pomagającym w realizacji indywidualnych celów poznawczych, wyrażającym emocje i uczucia, służącym do żartów i zapewnienia sobie rozrywki. Motywacja uczących się do nauki języka polskiego była w dużej mierze instrumentalna: bliższa – wynikała z konieczności przygotowania się do kolejnego dnia zajęć, cotygodniowego testu, chęci spełnienia oczekiwań nauczyciela czy bycia lepszym od kolegów, dalsza – mająca na celu przygotowanie się do studiów w języku polskim, znalezienie zadowalającej pracy zgodnej z wykształceniem (Szałek 1992: 93).

Ankietowani rzadko oglądali polską telewizję (co nie dziwi, bo nie mieli odbiorników telewizyjnych) i sporadycznie czytali prasę, nie chodzili też z własnej inicjatywy do żadnych instytucji kultury<sup>2</sup> (muzea, teatry, sale koncertowe i kluby muzyczne). Jeśli postanowili skorzystać z dostępnej oferty kulturalnej, to ich wybór padał na kino, w którym oglądali zagraniczne filmy. Z rzadka brali udział w darmowych koncertach plenerowych. Jednostki wykazywały znajomość pewnych seriali i programów oglądanych w internecie (*Korona królów*, *Master chef*, *Bake Off – Ale ciacho!*), tytułów polskich gazet („Dziennik Zachodni”, „Gazeta Wyborcza”), portali internetowych (onet.pl, wyborcza.pl) i stacji radiowych (RMF FM, Radio Zet, Meloradio). Tym razem wraz ze stopniem znajomości języka polskiego jako obcego większa była znajomość polskiej prasy, radia i portali internetowych. Jednak aktywność uczących się w mediach elektronicznych była zdecydowanie wyższa, ponieważ aż 80% ankietowanych zadeklarowało, że słucha polskich piosenek na kanale YouTube, 98% korzystało z mediów społecznościowych, w których około 70% czytało treści w języku polskim, 20% robiło to czasami lub rzadko. 80% ankietowanych zapewniło, że ma w serwisach społecznościowych polskich znajomych (w tym nauczycieli), 40% samo pisało treści po polsku. Wynik jest zgodny z powszechną tendencją do przenoszenia przynajmniej części ludzkiej aktywności do różnorodnych form komunikacji elektronicznej.

Wszyscy ankietowani mieli dostęp do internetu. Byli przykładem odbiorców cyfrowych, nawigujących, usieciowionych, zanurzonych w świecie hipertekstu, odnajdujących treści naukowe w różnorodnych repozytoriach i w „serwisach tworzonych w standardzie Wiki” (Próchniak 2016: 14). Osoby takie są wyposażone w kompetencje cyfrowe i w przestrzeni elektronicznej zaspokajają potrzeby poznawcze, społeczne, wyrażają swoje emocje i po prostu spędzają czas. Naprzeciw temu powinna wychodzić e-dydaktyka, korzystająca z bogactwa dotychczasowego dorobku,

<sup>2</sup> W kolejnym semestrze zaproponowano im udział w programie zawierającym wizyty w filharmonii, muzeach, kinach, w którym chętnie wzięli udział.

wykorzystująca jednocześnie narzędzia cyfrowe w dotarciu do uczącego się jako członka społeczeństwa informacyjnego (Cellary 2009: 114). Dlatego niezwykle istotne w procesie glottodydaktycznym okazuje się kształcenie kompetencji interakcyjnej również przy użyciu narzędzi elektronicznych. Dzisiejszy uczący się – przedstawiciel pokolenia cyfrowego – chętnie korzysta z interaktywnych form nauki, jednocześnie preferując teksty i materiały mniejsze objętościowo, podzielone na segmenty i wzbogacone materiałem audiowizualnym (Skibińska 2015: 55–56).

Aby przeciwdziałać zjawisku wycofywania się z komunikacji w języku polskim zaraz po zajęciach językowych, zaproponowałam uczącym się stworzenie zamkniętej grupy w mediach społecznościowych. Chciałam zagwarantować im w ten sposób częstszy kontakt z językiem polskim poza salą lekcyjną, poszerzyć sferę stosowania polszczyzny w świecie cyfrowym, skłonić do odsłuchiwania treści w języku polskim, pomóc łatwiej i szybciej wyrażać swoje przemyślenia i potrzeby, umożliwić dostęp do bieżących informacji w języku polskim i pozwolić na zadawanie bezpośrednich pytań zarówno prowadzącym, jak i kolegom z kursu, a tym samym podnieść motywację do nauki języka polskiego i wzmocnić pozytywne nastawienie do niego.

Udział w zamkniętej grupie w mediach społecznościowych miał na celu nieświadomą naukę polszczyzny oraz nieświadomy i spontaniczny kontakt z językiem poza salą lekcyjną oparty na zasadzie przyjemności w bezpiecznym dla uczącego się miejscu – z jednej strony stacjonarnie, przy komputerze we własnym pokoju w akademiku, a z drugiej strony mobilnie, poprzez aplikacje pobrane na telefon. Podejmowane za pośrednictwem mediów społecznościowych kontakty miały służyć kształceniu sprawności receptywnych, a następnie produktywnych.

## Kształcenie sprawności receptywnych

Po zajęciach uczący się w różnym stopniu powtarzają lekcje, odrabiają zadania czy po prostu uczą się przerobionego bądź zadanego materiału. Najpopularniejszą bodajże formą pracy domowej są ćwiczenia gramatyczne i leksykalne, wypracowania na różne tematy. Rzadziej ćwiczona jest sprawność rozumienia ze słuchu czy też globalne lub szczegółowe rozumienie tekstu.

Wynik przeprowadzonej ankiety potwierdził niewielkie zainteresowanie uczących się samodzielnym kształceniem sprawności rozumienia ze słuchu w czasie wolnym. Studenci nie odtwarzali płyt, które zakupili bądź otrzymali wraz z podręcznikiem (tym bardziej że nowsze komputery i różnorakie urządzenia do odtwarzania dźwięku coraz rzadziej obsługują płyty CD). W niewielkim stopniu

słuchali też oryginalnych treści w języku polskim. Odszukanie odpowiadających danemu poziomowi znajomości języka polskiego wartościowych programów telewizyjnych lub radiowych w internecie nastęcza uczącym się zbyt wielu problemów i zabiera zbyt dużo czasu w porównaniu z łatwym odtworzeniem popularnych piosenek. Źle wybrane nagrania mogą zresztą skutecznie zniechęcić nadmiarem leksyki i stopniem skomplikowania struktur gramatycznych. Podstawowym problemem jest zatem nie dostęp do interesujących treści w języku polskim, ale ich odnalezienie i dokonanie właściwego wyboru.

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, przez dwa semestry uczący się na kursie przygotowującym do podjęcia studiów korzystali z treści udostępnianych w mediach społecznościowych przez prowadzącego. Kurs rozpoczął się w październiku i początkowo studenci otrzymywali po prostu linki do nagrań z podręcznika. Były to alfabet, a następnie proste dialogi: przedstawianie się, pytanie o samopoczucie, robienie podstawowych zakupów. Następnie pojawiły się trudniejsze formy pracy: uczący się podczas zajęć czytali specjalnie dla nich przygotowane uproszczone teksty dotyczące polskiej rzeczywistości socjokulturowej. Czytanki spełniały wymogi stawiane tekstom ekstensywnym. Cechowały je: ograniczona zwartość leksykalna dobrana do danego poziomu, wysoki stopień redundancji, niewielkie nagromadzenie wyrazów nieznanych, dostosowane do poziomu struktury gramatyczne i składniowe (Seretny 2014; Day, Bamford 2002). Teksty dotyczyły następujących tematów: majówka i grillowanie, urodziny i imieniny, regularny tryb życia i jakość snu, ferie, e-sport, kino, znani Polacy, w tym nobliści, pogoda, zjawiska atmosferyczne, tzw. zimna Zośka, zmiany klimatyczne, wycieczki rowerowe i możliwość wypożyczenia roweru, warunki mieszkaniowe, polskie góry, ciekawe obiekty architektoniczne, polskie kreskówki, najbogatsi Polacy, ekologia itp. Do każdego z czytanych tekstów odnaleziony został około pięciominutowy film dotyczący przeczytanych treści i zawierający poznaną już leksykę. Dobór materiału audiowizualnego oparty został na takich kryteriach, jak: ograniczona długość (do 5 minut), tematyka (popularnonaukowa, uniwersalna lub specyficznie polska), jasność przekazu, poprawna wymowa narratora, w miarę ograniczona leksyka i niski stopień skomplikowania gramatycznego materiału, atrakcyjność przekazu, sposób zrealizowania tematu, nadawca (często ciekawe filmy przygotowane są w ramach rządowych programów przeciwdziałania np. narkomanii, dotyczą używek, dopalaczy, interesujące treści opracowane są też przez nadawców indywidualnych, np. kanał „Nieprzeciętne życie”, rys. 1). Nieraz treści audio były wzmacniane napisami pojawiającymi się na ekranie. Wraz z tekstem słuchanym materiał ten był leksykalnie i gramatycznie redundantny.

Rys. 1. Jeden z filmików prezentowanych podczas zajęć pt. *Kłamstwo na temat snu*, kanał „Nieprzeciętne życie”, YouTube [dostęp: 12.09.2019]



Treści upowszechniane przez media społecznościowe wyróżniają się: aktualnością bądź względną uniwersalnością; interaktywnością – dają możliwość komentowania, oceniania, udostępniania, poszukiwania podobnych informacji; większą atrakcyjnością przekazu poprzez wykorzystanie samych mediów; dostępnością (mogą być odsłuchiwane i oglądane zarówno na komputerze, jak i w telefonie w każdym miejscu, o każdej porze dnia); możliwością wielokrotnego odtworzenia; brakiem kosztów poza koniecznością uiszczenia opłaty za korzystanie z internetu.

Podczas zajęć studenci oglądali materiał audiowizualny dwukrotnie, przedstawiali jego tematykę, zwracali uwagę na trudniejszą leksykę. Większa uwaga została poświęcona zrozumieniu globalnemu niż szczegółowemu. Następnie każdego dnia uczący się mieli za zadanie oglądać wspomniany film, do którego link otrzymali w założonej w mediach społecznościowych grupie.

Oczywiście, żaden z uczących się nie wykonał zadania w 100%, realizacja polecenia sytuowała się na poziomie 60–70%, co można uznać za wynik zadowalający lub nawet całkiem dobry. Dopiero po tygodniu oglądania i słuchania zadanego materiału studenci na zajęciach wracali ponownie do omawianego tematu – jeszcze raz zobaczyli nagranie, a następnie testowane było szczegółowe rozumienie ze słuchu i kształcone były sprawności receptywne – relacjonowanie treści, wyrażanie opinii na dany temat i na podstawie materiału stymulacyjnego nawiązującego do

tematu, podejmowanie lub próby podjęcia dyskusji, budowanie zdań z wybranych słów, pisanie tekstów w określonej formie dotyczących omawianej tematyki. Jednym z zadań było także samodzielne prowadzenie narracji do oglądanego bezgłośnie filmu, najpierw w parach, a następnie na forum grupy.

Przygotowując omawiane treści, korzystałam z założeń metody narracyjnej, częściej stosowanej w nauczaniu dzieci, której pewne elementy można i warto przenieść na grunt nauczania osób dorosłych. Przywołana metoda kładzie nacisk na „intensywne słuchanie i rozumienie, [które – M.C.W.] znacznie wyprzedza powtarzanie i mówienie dialogowe” z zachowaniem priorytetowego rozwoju sprawności słuchania ze zrozumieniem (Iluk 2015: 28). Niweluje to potencjalne problemy z „rozpoznawaniem wyrazów, segmentacją strumienia mowy, konstrukcją znaczeń, nadążaniem za komunikatem, zapamiętywaniem zawartych w nim informacji” i jednocześnie buduje „mentalne normy morfo-fonologiczne (mentalne reprezentacje, prototypy)” (Iluk 2015: 208), uczący się sami mają „odkrywać struktury językowe” języka nauczanego (Iluk 2015: 30).

Poprzez zarówno oglądanie/słuchanie materiału audiowizualnego, jak i czytanie uproszczonych tekstów nawiązujących do filmów starałam się zatem brać pod uwagę element zachowania okresu inkubacji językowej i rozbudowywania początkowo doświadczenia receptywnego, a dopiero później wyzwalać produkcję językową na określony temat i z użyciem pojawiającej się w nagraniu leksyki oraz wybranych form gramatycznych i konstrukcji składniowych. Zachowanie okresu inkubacji językowej pozwala na: osłuchiwanie się z rytmem języka i intonacją, rozpoznawanie słownictwa i struktur składniowych, stosowanie domysłu językowego bez zbędnej presji natychmiastowej produkcji językowej, przygotowanie się do bardziej celowego i szczegółowego słuchania treści. Uczący się ponadto mieli do czynienia z: autentycznym komunikatem zawierającym zwarty przekaz na interesujący temat, niezredukowaną do wybranego zasobu leksykalnego rzeczywistą narracją wraz z jej funkcją pragmatyczną i zawartą w niej funkcją illokucyjną wypowiedzi (Iluk 2015: 23–24). Podane treści prowokowały do aktywności kognitywnej i skłaniały do emocjonalnego zaangażowania się w poruszaną problematykę.

## Kształcenie sprawności produktywnych

Uczący się chętniej dyskutowali na tematy, które zostały im przedstawione w formie audiowizualnej z zachowaniem okresu przejściowego, lepiej zapamiętywali poruszone treści. Łatwiej także je sobie przypominali. Zapamiętywanie testowałam po upływie dwóch tygodni od pierwszego zobaczenia, wysłuchania materiału

audiowizualnego w formie ćwiczenia sprawdzającego leksykę, a następnie po około miesiącu w formie pytań otwartych i materiału stymulującego (slajdy, wydrukowane zdjęcia). Leksyka prezentowana wielokrotnie z udziałem mediów elektronicznych była zdecydowanie lepiej zapamiętana i częściej używana, w tym spontanicznie na lekcjach. Znacznie łatwiej przychodziło studentom również rozpoznawanie i ćwiczenie struktur gramatycznych, z którymi spotkali się wcześniej w materiale czytany i oglądany/słuchany.

Sprawności produktywne były werbalizowane przede wszystkim podczas zajęć, ale z pomocą przyszły nam ponownie media społecznościowe. Uczący się bowiem dosyć chętnie wypowiadali się w stworzonej grupie zarówno samodzielnie, jak i zachęceni przez prowadzącego. Aktywność w mediach społecznościowych odzwierciedlała poniekąd historię i rozwój językowy danej grupy. W dalszej części tekstu przytaczam wypowiedzi studentów z zaznaczeniem czasu, w którym zostały one opublikowane. Kurs rozpoczął się 1 października i trwał do początku czerwca.

Studenci szybko sami zaczęli wykazywać aktywność w grupie, początkowo było to połączenie języków angielskiego i polskiego lub powielanie tych samych treści po polsku i po angielsku (zachowano oryginalną pisownię):

Uczeń: Pani @Maria, can we improve our Polish listening skill by listening video like this? dziękuję bardzo [+ link do znalezionej samodzielnie filmu]

Nauczyciel: to jest ciekawe, ale długie... Rozumiecie to?

U: nie rozumiem, ale just to familiarising with polish pronunciation he (paździerink);

U: podziel się tym ze znajomymi Please share this with your friends (paździerink).

Ponadto w grupie udostępniano i publikowano następujące treści, najczęściej opatrzone zdjęciami i poruszające następującą tematykę (zachowano oryginalną pisownię):

- **formy spędzania wolnego czasu:** Witam z Krakowa (3 listopada); On lubi gotować? A ty? Come here and try (2 listopada); lubiemy gotować; Kiedy obcokrajowcy śpiewają polską piosenkę???? [+ nagranie filmu] (lut);
- **chwalenie się postępami w nauce:** Jestem bardzo dobry w gramatyce???? [po uzyskaniu internetowego certyfikatu z j. polskiego] (listopad);
- **gotowanie potraw:** Uczeń: on jest mistrzem gotowania; Nauczyciel: A co on gotuje?; U2: Schotel macaroni, Pani :)? N: Co to jest? Makaron z...?; U2: Z mlekiem, z serem, z jajkiem, z mąką, z solem, z cukierem, z kiełbasą, i bardzo ingredientski :)?;
- **żarty językowe:** „Lewnadowski i Prawandowski” [+ mem];

- **znalezione filmy nawiązujące do zajęć:**
- **komentarze do udostępnionych treści i piosenki:** fajny filmik;
- **życzenia** (korzystając z dostępnych wzorów i bardziej lub mniej je modyfikując):

Sto sto lat Pani Anna. Z okazji urodzin, zyczę Ci zdrowia, szczęścia, i oraz sukcesów. Wszystkiego najlepszego (styczeń);

Szanowny panie Tomasz, Z okazji urodzin, życzymy pan zdrowia, szczęścia oraz sukcesów w życiu zawodowym i prywatnym. Dużo pieniędzy i miłości też. Wszystkiego najlepszego! Grupa Kp4. (kwiecień)

- **okazywanie emocji:**

Najlepsza klasa w moim życiu. Kocham was ♥♥♥ (styczeń);

Dziękuję bardzo. Jesteście najlepsi. (luty)

- **pytania i odpowiedzi na temat organizacji semestru:**

U1: Dzień dobry. Pszepraszam, kiedy jest przerwa przed semestrem wiosennym?, U2: jeśli ja nie myślę: 22/12 - 7/1 wakacje, 8/1 - 25/1 wykład, 28/1 - 30/1 egzamin (grudzień);

U: musimy napisać tutaj albo na emailu, Pani? (styczeń);

- **informacje udzielane innym studentom i zadawane pytania:**

Proszę przygotować prezentację w power point. Proponuję zebrać wszystkie pliki w jednym USB dla sprawnie działać w czasie. Dziękuję (styczeń);

Dobrze, ale na którym USB musimy zebrać prezentację? (styczeń);

Moi Drodzy, oto informacja o wycieczce 25 kwietnia 2019 roku. Proszę ubrać na cebulę i zabrać wygodny buty. Dziękuję U2: co to znaczy ubrać na cebulę? Spróbuje rozumieć ale ja nie mogę? (kwiecień)

- **odnajdywanie treści pojawiających się na zajęciach:**

Możemy posłuchać muzyki, którą Pani Maria przekazała nam w klasie, korzystając z powyższego linku (styczeń)

- **wprowadzali przygotowane w formie prezentacji treści:**

Przesyłem link do mojej prezentacji o indonezyjskim naukowcu (maj);

- **recenzje zobaczonych filmów:**

U1: Problemem w filmie z Siwar jest człowiek, który nie ma pieniędzy, nie ma pracy i ma problem w rodzinie, taki jak przemoc domowe, a też spać z innymi ludźmi którzy nie są małżeństwa wśród rodzin (maj);

U2: Myślę, że film „Dias de Santiago” ma problem z mniej rozwiniętym społeczeństwem peruwiańskim. brak wolnych miejsc pracy dla byłych żołnierzy, ubóstwo i powojenny stan. główny postać ma również problem psychologiczny (maj 2019);

U3L: Film Siwara opowiada o przemoc domowej, bezrobociu i depresji.

(1.) Było trudno weteranowi wojennemu przejść od wojskowego stylu życia do cywilnego stylu życia. Weterani wojenni potrzebują pomocy w cywilnym świecie. (2.) Złe sytuacje życiowe nie są pretekstem do robienia złych rzeczy. Santiago popełnił błędy, ale próbował być dobrym człowiekiem. (3.) Żony

w filmie zachęcały do przemocy domowej. Kobiety nie powinny być słabe w stosunku do mężczyzn ani czuć się gorsze. Mężczyźni powinni unikać przemocy domowej. Niszczy rodziny.

- **i rekomendacje innych:** Warkop DKI Reborn: Jangkrik Boss (Krykiet Boss)! to odtworzenie legendarnego filmu o Dono, Casino i Indro. To słodkie meskie ikony z Indonezji. W filmie oni są pracownikami socjalnymi. wpadają w kłopoty i muszą spłacać długi. w końcu poszli szukać skarbów do Malezji. Na końcu znaleźli się na bezludnej nawiedzanej wyspie. Na wyspie zostali zmuszeni do rozdzielenia się i musieli poradzić sobie z przerażającymi, ale zabawnymi duchami.
- **samodzielne wykonania polskich piosenek:** *Sto lat* z okazji Narodowego Święta Niepodległości oraz nagrania piosenek śpiewanych podczas imprez.

Zebrany materiał pokazuje, że uczący się coraz sprawniej i lepiej tworzyli teksty w języku polskim w przestrzeni cyfrowej, wypowiedzi były coraz dłuższe i coraz bardziej urozmaicone składniowo i gramatycznie, studenci z czasem przestali w grupie używać też języka angielskiego.

Omówione w artykule tematy i formy przekazu były oczywiście jedną z wielu składowych programu nauczania w wybranej grupie uczących się. Stanowiły one jednak ukłon w stronę studentów, ich sposobu poszukiwania informacji, form komunikacji i spędzania wolnego czasu. Mam nadzieję, że w pewnej mierze wpisały się także w e-dydaktykę. Jestem świadoma, że są to dosyć doraźne i nietrwałe środki, które wraz z bardzo szybkim rozwojem komunikacji będą się równie szybko dezaktualizować. Sporym zagrożeniem jest także możliwość łatwego kopiowania i tłumaczenia treści przez samych uczących się, a tym samym dopuszczanie się plagiatu. Takie prezentowanie treści i podsycanie ciekawości uczących się wymaga stałego moderowania grup, również poza czasem pracy nauczyciela.

## Abstrakt

Artykuł poświęcony jest zagadnieniom udziału mediów elektronicznych w procesie glottodydaktycznym i w kształceniu sprawności interakcyjnej. Uczący się poza zajęciami lekcyjnymi często nie są odbiorcami otaczającej ich polskiej rzeczywistości medialnej. E-kształcenie może być zatem ważnym elementem wspomagającym proces glottodydaktyczny i warto wykorzystywać je zarówno do przekazywania materiałów dydaktycznych i dodatkowych informacji, jak też w zachęcaniu studentów do podejmowania aktywności w języku polskim w świecie cyfrowym. W dużej mierze korzystanie ze wspomnianego medium służy dodatkowej stymulacji treściami w języku polskim poza zajęciami lekcyjnymi, a zatem regularnemu powtarzaniu i utrwalaniu przerobionego na lekcjach materiału, wykorzystując niecelową naukę języka i spontaniczny kontakt z nim oparty na przyjemności. Korzystanie z mediów społecznościowych podnosi motywację uczących się i prowadzi do większej swobody w wypowiedzianiu się.



**Słowa kluczowe:** motywacja, media społecznościowe, kompetencja interakcyjna, e-kształcenie

## Abstract

The article is devoted to issues related to the use of electronic media in the glottodidactic process and the development of interactive skills. Learners outside the classroom often do not communicate in Polish, do not use Polish to search for information on the Internet and do not seek interaction with Poles. E-learning can therefore be an important element in supporting the glottodidactic process in terms of developing interactional competence. The internet can provide didactic materials and additional information, and may help encourage students to take up activities in the digital world using the Polish language. The use of social media raises learner motivation and leads to more freedom of expression.

**Key words:** motivation, social media, interactive competence, e-learning



# „Pozwól mi mówić” – jak doskonalic sprawnośc mówienia na poziomie podstawowym

Let me speak – developing speaking skills  
with beginners

ALEKSANDRA KOENIG

UNIwersytet Śląski w Katowicach

W nauczaniu języka obcego/drugiego niezwykle rzadkie są sytuacje, kiedy mówienie jest przez uczących się mniej pożądané od reszty sprawności. Co więcej, umiejętność swobodnego wypowiedzania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka (Lipińska 2003: 103). Propozycje technik konwersacyjnych są często adresowane do uczących się na wysokim poziomie zaawansowania. Należy jednak pamiętać, że zwłaszcza „[...] w początkowym etapie nauczania większy nacisk należy położyć na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej niż kompetencji lingwistycznej” (Lipińska, Seretny 2005: 173). Bowiém „zauważano [...], że rozwijanie umiejętności w kierunku odwrotnym hamuje rozwój postawy konwersacyjnej studenta; wyraża się to dużą liczbą pauz i wyraźnym szukaniem formy” (Awdiejew 1981: 72).

Hanna Komorowska (2002: 148) zwraca uwagę na trzy warunki, które muszą zostać spełnione na zajęciach poświęconych kształtowaniu sprawności mówienia w języku obcym, aby uczeń chciał i mógł mówić. Są to: atmosfera, bodźce i pomoc lektora. Atmosfera powinna być przyjazna, a studenci nie mogą być zlekniieni, zakłopotani ani czuć się oceniani. Dzięki temu obniżone zostanie uczucie lęku przed złą oceną i wstydu przed popełnieniem błędu. Nauczyciel powinien poprawiać język wypowiedzi, nie ich treść. Uczeń ma prawo wyrażać własne opinie i poglądy (Grys, Zehetbauer, Madelska 2013: 192). Nauczyciel daje mu czas na autokorektę, a zatem nie kończy za niego zdań, dopóki on sam (poprzez gest czy kontakt wzrokowy)

o to nie poprosi, nagradza swobodę, płynność oraz długość wypowiedzi, niekiedy kosztem poprawności gramatycznej (szczególnie na początkowym etapie akwizycji języka). Nauczyciel jest partnerem w rozmowie, a nie „wszechwiedzącym mędrcom” (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 44–45). Pochwała jest również narzędziem służącym zmotywowaniu studentów. Ważne jest, aby nie chwalić ich wyłącznie za efekt, ale za wysiłek i trud.

Kluczową rolę odgrywają materiały i pomoce dydaktyczne. Wspomnianymi przez Komorowską bodźcami powinny być interesujące materiały, prowokujące do samodzielnej wypowiedzi, stanowiące dostatecznie silny bodziec do mówienia, niepowodujące jednak przy tym nadmiernej trudności. Na zajęciach poświęconych ćwiczeniu sprawności mówienia na poziomie podstawowym należy proponować studentom materiały niezawierające nowych informacji. Wręcz odwrotnie: powinny być oparte na poznanym wcześniej słownictwie, gramatyce i strukturach. „Unikamy wtedy sytuacji «potknięć» w dialogu, długich pauz, rozpaczliwego poszukiwania brakującego elementu i «wygłaszania», a nie mówienia «dialogu»” (Awdiejew 1981: 72).

Ucząc sztuki swobodnej konwersacji, nauczyciele często koncentrują się na ćwiczeniu umiejętności poprawnego odpowiadania na pytania, sporadycznie sięgając po zadania umożliwiające uczniom samodzielne tworzenie pytań. Jak pisze Komorowska (2002: 173), „na poziomie podstawowym często zauważa się słabe opanowanie przez studentów techniki zadawania pytań, co może świadczyć o nadmiernej inicjatywie nauczyciela”. Ta umiejętność stanowi podstawę do prowadzenia dialogów, inicjowania rozmowy, jest również punktem wyjścia do budowania krótkich wypowiedzi monologicznych. Dlatego tak ważne jest, aby wśród materiałów i bodźców wspomagających naukę mówienia w początkowej fazie znalazły się również takie, które ćwiczą umiejętność tworzenia pytań. Ponadto do naszych metod pracy warto włączyć ćwiczenia wywołujące emocje czy też pozwalające uczyć się w „akcji”. Uczniowie często są przyzwyczajeni do tego, że lekcja języka obcego jest statyczna i opiera się na ciągłym siedzeniu w jednym miejscu. Często taki właśnie przebieg zajęć wpływa ujemnie na koncentrację i zapamiętywanie. Podczas uczestnictwa w ćwiczeniach opartych na aktywności ruchowej studentów „[...] uruchamiamy te kanały przepływu informacji, które pozwolą na uruchomienie również prawej półkuli mózgu, dzięki czemu uczenie stanie się efektywniejsze” (Prędoła 2017: 15).

Ostatnim niezbędnym elementem, który musi wystąpić na zajęciach poświęconych kształtowaniu mówienia, jest pomoc lektora. Oprócz korekty błędów, nauczyciel powinien pomagać uczącym się na poziomie słownictwa, gramatyki, wymowy i w razie potrzeby podsuwać pomysły, inspirować.

Przejdziemy teraz do konkretnych rozwiązań praktycznych, mając na uwadze wszystkie wcześniejsze postulaty. Opisane poniżej pomysły to ćwiczenia autorskie, wspomagające nauczanie mówienia na poziomie podstawowym, prowokujące samodzielne wypowiedzi, stanowiące dostatecznie silny bodziec do mówienia. Oparte są na bodźcu słownym lub obrazkowym. Dwa z nich wymagają od studentów aktywności ruchowej (ćwiczenia: pytanie na plecach oraz zadaj pytanie i odpowiedz na pytanie<sup>1</sup>). Wszystkie zostały przeze mnie sprawdzone na lektoratach języka polskiego jako obcego (jpjo).

## 1. *Storytelling*

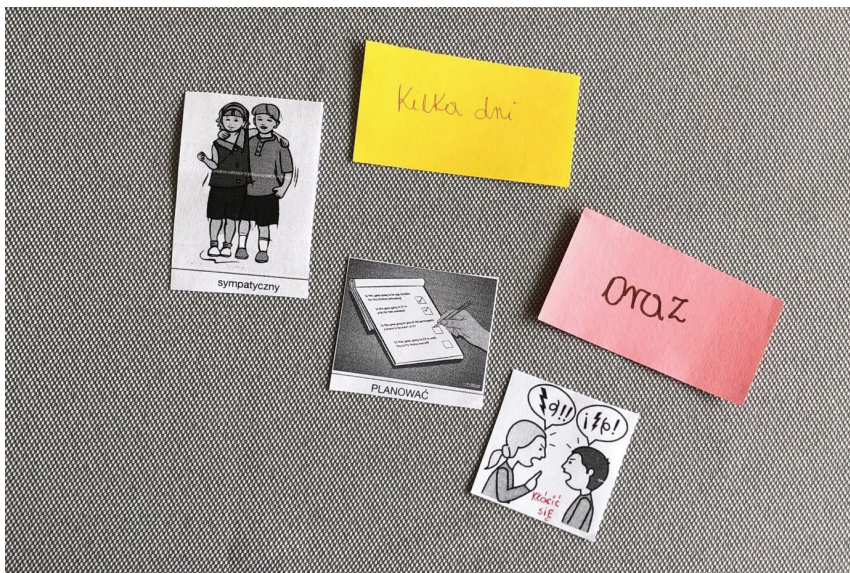
Metoda narracyjna, znana również jako *storytelling*, to sposób komunikowania przez narrację. Ta metoda nauczania języka obcego oparta jest na opowieści. Uczestniczenie w tworzeniu opowiadania angażuje uczących się dużo bardziej niż samo słuchanie lub czytanie. Nieocenioną pomocą, którą można wykorzystać przy wielu rodzajach aktywności lekcyjnych, także *storytellingu*, są zbiory słownictwa. Po każdym zajęciach, na których pojawiła się nowa leksyka, nauczyciel zapisuje na pojedynczych karteczkach nowe słownictwo (jeśli można je przedstawić za pomocą rysunku, można również wykorzystać taką formę), a następnie umieszcza w jednym pudełku lub woreczku. Na początkowym etapie studenci losują kilka słówek (ich liczba zależy od etapu kursu, ilości czasu w trakcie lekcji). Zadaniem każdego studenta jest snucie opowiadania, które wiąże się (czasem bardzo luźno) ze słowami, które wylosowali. Dla przykładu student, wylosowawszy następujące słowa i wyrażenia: *sympatyczny, kilka dni, oraz, planować, klócić się*, mógłby ułożyć zdanie: „Kilka dni temu planowałem wakacje z sympatycznym kolegą. Pojechaliśmy do Krakowa oraz Gdańska, codziennie zwiedzaliśmy, chodziliśmy do restauracji, rozmawialiśmy, ale czasami klócić się”. W trakcie realizacji tego ćwiczenia studenci przede wszystkim angażują się, powtarzają słownictwo i uczą się samodzielnie budować zdania.

<sup>1</sup> Instrukcje do wykonania ćwiczeń znajdują się w dalszej części tekstu.

Fot. 1. Przykładowy zbiór słownictwa potrzebny do przeprowadzenia *storytellingu*



Fot. 2. Pierwszy przykładowo wylosowany przez studenta zestaw słów



Fot. 3. Drugi przykładowo wylosowany przez studenta zestaw słów



## 2. Plansze

Do realizacji tego ćwiczenia potrzebne są plansze, karteczki samoprzylepne i żetony do gry w bingo w dwóch kolorach. Plansza zawiera sześć kolumn po sześć rzędów. W górnej kolumnie wpisany jest jeden wykonawca czynności, na przykład: *ja, ty, moja koleżanka, my, oni*. W pierwszym rzędzie znajdują się określniki czasu: *za miesiąc, tydzień temu, godzinę temu, jutro wieczorem, dzisiaj*. Studenci najpierw zapisują na karteczkach samoprzylepnych czasowniki w formie bezokolicznika, następnie przyklejają je na plansze, wymieniają się nimi wzajemnie i grają.

Reguły gry oparte są na znanej grze w kółko i krzyżyk – studenci w parach na zmianę stawiają swój żeton w dowolnych polach, układając zdanie z danych elementów słownych, czyli „współrzędnych”. Wygrywa gracz, który jako pierwszy stworzy pionową, poziomą lub skośną linię czterech żetonów.

Fot. 4. Przykładowa plansza

CZAS PRZESZŁY I PRZYSZŁY	JA	TY	MÓJ KOLEGA MOJA KOLEZANKA	MY	ONI / ONE
ZA MIESIĄC gotować		●	●		
TYDZIEŃ TEMU rozmałować		●	●		
JUTRO O 15:00 pracować		●			
PODZINE TEMU jechać	●				
WIECZORAJ WIECZOREM pić					
PIWA TYDOPNIE TEMU zniczać					

### 3. Szybkie rozmowy

Ta technika może okazać się pomocna również przy rozgrzewce językowej lub w momencie znużenia albo zmęczenia uczących się. Nauczyciel proponuje temat rozmowy (może poprosić studentów o wyobrażenie sobie, że znajdują się w windzie z kolegą lub koleżanką z pracy lub spotykają się przypadkowo przy automacie do kawy i należy zainicjować rozmowę). Wyświetla slajd lub zapisuje na tablicy, na przykład: „Rozmawiamy o pogodzie, o rodzinie, o sporcie, planach na weekend, mojej ostatniej podróży”. Na każdy z zaproponowanych tematów studenci rozmawiają dwie minuty. Po upływie czasu podejmują kolejny temat. Ta technika nie tylko pobudza do ożywionej, ale także naturalnej rozmowy. Uczy spontaniczności wypowiedzi oraz inicjowania krótkiej pogawędki na znane studentom tematy.

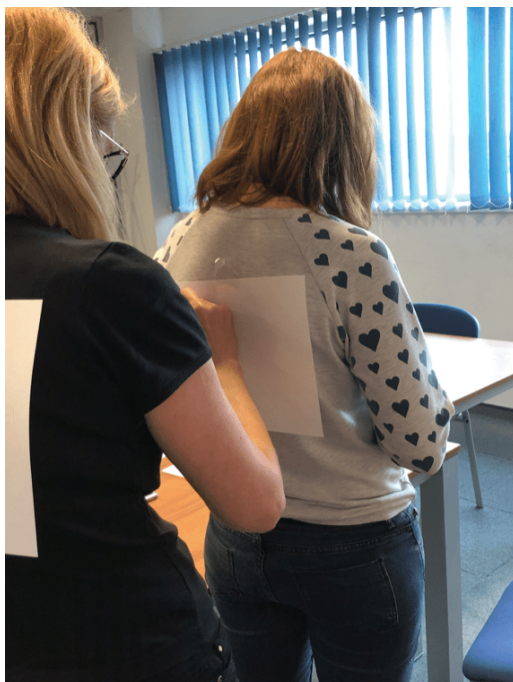


## 4. Pytanie na plecach<sup>2</sup>

Nauczyciel za pomocą kawałka przezroczystej taśmy przykleja do pleców każdego studenta dużą, pustą kartkę. Każdy otrzymuje również ołówek<sup>3</sup>. Prowadzący określa temat, na przykład: podróż, mieszkanie, sport, pogoda, rodzina, mój kraj, Boże Narodzenie, restauracja. Studenci chodzą po sali, zapisują sobie nawzajem pytania. Następnie siadają, odklejają kartkę i wykonują jeden z możliwych wariantów:

1. Odpowiadają na forum grupy na pytania, które zostały zapisane na ich kartce.
2. Pracują w parach. Naprzemiennie zadają sobie pytania zapisane przez kolegów. W tym wariancie warto zachęcić studentów do prowadzenia naturalnej rozmowy, to znaczy nieograniczania się wyłącznie do odpowiedzi na pytania.

Fot. 5. Studenci w trakcie realizacji ćwiczenia



<sup>2</sup> Jeśli specyfika kursu językowego, grupy lub miejsca uniemożliwia nauczycielowi przeprowadzenie tego ćwiczenia w zaproponowany powyżej sposób, można wykorzystać koperty, do których studenci wkładają przygotowane przez siebie pytania.

<sup>3</sup> Wskazówka praktyczna – ważne, żeby był to ołówek, by uczestnicy nie pobrudzili sobie nawzajem ubrań.



## 6. Wnioskowanie z obrazka

Do realizacji tego ćwiczenia potrzebne są obrazki lub zdjęcia oraz małe karteczki samoprzylepne. Opiera się ono na pracy w małych grupach, najlepiej dwuosobowych. Każda para otrzymuje jeden obrazek i zestaw karteczek. Zadaniem uczniów jest zapisanie jak największej liczby słów, które widzą na obrazku lub kojarzą im się z tym, co on przedstawia, a potem przyklejenie ich w odpowiednim miejscu. Następnie grupy wymieniają się między sobą obrazkami i opowiadają, co one przedstawiają, przy użyciu słów zapisanych przez kolegów. Jest to ćwiczenie utrwalające, powtórzeniowe. Uczniowie muszą korzystać z różnych pól semantycznych słownictwa, które znają, i przy ich pomocy opowiadać.

Fot. 7. Studenci w trakcie zapisywania słów



## 7. Zadaj mi pytanie

Aby przeprowadzić to ćwiczenie, potrzebne są obrazki lub karty obrazkowe oraz kostka do gry. Studenci pracują w parach lub małych grupach. Nauczyciel zapisuje na tablicy sześć elementów inicjujących pytania, na przykład:

1. Kiedy...
2. Czym...
3. O której godzinie...
4. Dlaczego...
5. Czego...
6. Z kim...

Studenci po kolei losują po jednym obrazku i rzucają kostką, a następnie zadają pytanie partnerowi inspirowane wylosowanym obrazkiem i rozpoczynające się od słowa, które wskazała kostka. W przypadku gdy student wybierze na przykład kartę przedstawiającą parę ludzi w restauracji, a kostka wskazywać będzie sześć oczek, może zadać następujące pytanie: „Z kim ostatnio byłeś/byłaś w restauracji?” lub „Z kim ostatnio jadłeś/jadłaś dobry obiad?”. Warto zachęcić studentów do dłuższych wypowiedzi, aby odpowiedź nie zawierała się w dwóch słowach, ale stwarzała pozory prawdziwej rozmowy.

**Fot. 8. Pierwszy przykładowy zestaw składający się z elementów inicjujących pytania i kart obrazkowych**



**Fot. 9. Drugi przykładowy zestaw składający się z elementów inicjujących pytania i kart obrazkowych**



Metody i pomysły opisane powyżej są propozycją, która może uatrakcyjnić, a także wspomóc rozwijanie sprawności mówienia na lekcji języka polskiego jako obcego. Można je także rozpatrywać jako wskazówki do wypracowania własnych metod. Warto wykorzystywać różne techniki i pamiętać o stałych elementach (jak na przykład słownictwo w małej torebce lub pudełku dla każdej grupy, które zawsze można mieć przy sobie). Dzięki opisanym tu ćwiczeniom opartym na znanym już studentom słownictwie, gramatyce, wyrażonych w słownych lub obrazkowych bodźcach, zachęcających do samodzielnych, spontanicznych wypowiedzi, nauka stanie się efektywniejsza i bardziej interesująca.

## Abstrakt

Umiejętność swobodnego wypowiadania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka. Propozycje technik konwersacyjnych są jednak często adresowane do uczących się na wysokim poziomie zaawansowania. Należy jednak pamiętać, że zwłaszcza na początkowym etapie nauczania rozwijanie kompetencji komunikacyjnej jest szczególnie ważne. Artykuł zawiera praktyczne rozwiązania, ćwiczenia i gry konwersacyjne wspomagające nauczanie mówienia na

poziomie podstawowym, zachęcające do samodzielnych wypowiedzi, stanowiące dostatecznie silny bodziec do mówienia.

**Słowa kluczowe:** sprawność mówienia, kompetencje komunikacyjne, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego

## Abstract

For many people, the ability to speak freely is a measure of success in the language learning process. Conversational techniques are, however, often addressed to high-level learners. It should be remembered that, especially at the initial stage of teaching, developing communication competence is particularly important. The article contains practical solutions, exercises and conversational games to support the teaching of speaking at a basic level, encourage independent statements, and provide a sufficiently strong motivation for speaking.

**Key words:** speaking skills, communication skills, teaching Polish as a foreign language methodology

# Uciec od sztuczności: naturalność dialogów w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym

Escaping the faux – colloquial dialogues  
in learning Polish as a foreign language  
at the elementary level

ANNA ROGALA

UNIwersytet Wrocławski

Wielu spośród studentów rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego oczekuje, że w niedalekiej przyszłości będzie mogło zacząć stosować poznane na zajęciach słowa i wyrażenia w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Niemalą satysfakcją sprawia im możliwość wymienienia chociażby kilku zdań z rodzimym użytkownikiem polszczyzny – zrozumienie nadanego do nich komunikatu i udzielenie na niego adekwatnej odpowiedzi. Głównym zadaniem lektora nie jest zatem jedynie nauczanie słownictwa i poprawności gramatycznej, ale także, wręcz przede wszystkim, sfunkcjonalizowanie nauczania gramatyki i leksyki poprzez przygotowanie ucznia do porozumiewania się zarówno podczas zajęć, jak i poza nimi – „w prawdziwym świecie”. W niniejszym artykule chciałabym pokazać, w jaki sposób już od pierwszych zajęć lektoratu języka polskiego przygotowywać studenta do realnych sytuacji komunikacyjnych, dostosowanych, oczywiście, do jego poziomu znajomości języka.

Typ tekstu, który jest w stanie najefektywniej i najszybciej przygotować studenta do „prawdziwego życia”, to dialog, który można podzielić na dwa podstawowe rodzaje: formalny i nieformalny. Środki językowe używane w sytuacjach

formalnych cechują się zazwyczaj przewidywalnością z powodu ograniczonego repertuaru i wyższego stopnia skonwencjonalizowania od tych stosowanych w sytuacjach nieformalnych, dlatego też są zdecydowanie łatwiejsze do wprowadzania. Po 30 godzinach lektoratu obcokrajowiec bez większych trudności, używając tylko języka polskiego, może poradzić sobie w sklepie, na poczcie czy w restauracji. Większe wyzwanie stanowi natomiast przeprowadzenie chociażby najprostszego „small talku” z polskim kolegą czy polską koleżanką. Wytłumaczenie różnic między budowaniem pytań charakterystycznych dla języka formalnego a nieformalnego, na przykład „Gdzie pan mieszka?” a „Gdzie mieszkasz?”, okazuje się niewystarczające. Podczas codziennych koleżeńskich konwersacji z rodzimym użytkownikiem polszczyzny mogą bowiem zostać użyte takie słowa, z którymi cudzoziemiec nie miał na lektoracie języka polskiego żadnej styczności, ze względu na to, iż należą one do najwyrazistszej odmiany potocznego języka, jakim jest język kolokwialny, i lektor świadomie zrezygnował z ich wprowadzania.

Justyna Sochacka, lektorka języka polskiego, poruszyła w swoim artykule problematykę nauczania języka potocznego na poziomie podstawowym (Sochacka 2017). Za Dorotą Zdunkiewicz-Jedynak wymienia pewne właściwości odmiany potocznej przemawiające za jej objaśnianiem zagranicznemu odbiorcy, jak na przykład to, że spośród wszystkich odmian polszczyzny to język potoczny jest używany najczęściej przez największą liczbę użytkowników w najróżniejszych sytuacjach komunikacyjnych; że utrwała on elementarne struktury myślenia i percepcji świata; a także że jest pierwszym w kolejności wariantem języka, którego ludzie uczą się w procesie akwizycji języka narodowego (Sochacka 2017: 97). Autorka, co ważne, zaznacza, że do badania problemu nauczania potocznych odmian skłoniły ją zainteresowanie i dociekliwość samych studentów. Jak słusznie zauważa, środki językowe należące do potocznej odmiany języka nierzadko są pierwszymi słowami, których studenci się uczą, które wychwytyują z otaczających ich rozmów.

Warto jednak doprecyzować, czym w istocie jest język potoczny, ponieważ istnieją jego przynajmniej dwie podstawowe koncepcje. Jak podaje Jerzy Bartmiński, język ten otrzymywał rozbieżne charakterystyki w pracach polskich językoznawców (Bartmiński 1993). W ramach koncepcji „warszawskiej” styl potoczny obejmuje sferę kontaktów codziennych, związaną nie tyle z załatwianiem określonych, podstawowych potrzeb, ile z wyrażaniem emocji, w głównej mierze poprzez sygnalizowanie rodzinnego stosunku do swojego odbiorcy. W takim rozumieniu potoczna polszczyzna sytuuje się nisko (Bartmiński 1993: 129). Z kolei koncepcja „opolska” przyznaje potoczności status podstawowego i najważniejszego wariantu języka narodowego. Ma charakter uniwersalny i obejmuje sferę wszelkich codziennych rozmów na rozmaite tematy (Bartmiński 1993: 130). O ile potoczność



w drugim rozumieniu stanowi oczywisty element nauczania języka polskiego jako obcego – temat niemożliwy do pominięcia z racji jego uniwersalnego zastosowania, o tyle potoczność w rozumieniu pierwszym, kojarząca się z sytuacjami nieformalnymi, w których rozmowy przebiegają w bardzo swobodnej atmosferze, stanowi już kwestię bardziej dyskusyjną. Środki językowe określane mianem potoczymów w ramach tejże koncepcji stoją w opozycji do środków określanych jako neutralne, a wiele z nich otrzymuje kwalifikator „kolokwialne”, co z kolei zniechęca niektórych lektorów do ich wprowadzania.

Za każdym razem, gdy zaczynam kurs z nową grupą cudzoziemców, zadaję im pytanie, które słowa należące do języka polskiego zdążyli już poznać. W odpowiedzi mogę zazwyczaj usłyszeć: „dzień dobry”, „do widzenia”, „dziękuję”, a także „dzięki”, „spoko” czy „siema”. Sochacka przeprowadziła wśród swoich uczniów ankietę, w której zostali poproszeni o podanie powodów, dla których chcą się uczyć języka potocznego. Wśród odpowiedzi pojawiły się takie argumenty, jak: „żeby lepiej zrozumieć, co mówią Polacy” albo „żeby zabawniej rozmawiać z kolegami”. Lekторка poświęciła jedne pełne zajęcia na wprowadzenie kilkunastu bardzo popularnych potoczymów, np. „fajny”, „kasa”, „facet”, „impreza”, „nara”, a następnie na ich utrwalenie oraz ukazanie ich łączliwości semantycznej i składniowej poprzez zapoznanie studentów z przygotowanym przez siebie dialogiem zawierającym te nowe potoczne określenia.

Wychodząc z takiego samego założenia, co wspomniana powyżej autorka, iż warto nauczać nie tylko neutralnej odmiany języka, ale i potocznej w rozumieniu emocjonalno-familiarnym, chciałabym pokazać, w jaki sposób – poza wprowadzaniem konkretnych autosemantycznych słów z polszczyzny potocznej – każdą sytuację komunikacyjną można zaprezentować studentom w postaci wprowadzonego skróconego i oczywiście uproszczonego, ale równocześnie naturalnie brzmiącego dialogu.

Aby dany tekst uznać za naturalny, czyli odzwierciedlający stan faktyczny („Polacy tak mówią”), należy skomponować go w taki sposób, by każdy jego następny fragment pozostawał w naturalnej relacji z poprzednim. Istnieją pewne środki językowe, które, bez względu na to, jakiego tematu dotyczy rozmowa, zapewniają jej przebiegowi autentyczność. Są to operatory interakcyjne. O ich roli w procesie przyswajania polszczyzny przez obcokrajowców pisałam szerzej w artykule *Operatory interakcyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Rogała 2019). Są to funkcyjne jednostki języka, które przekształcają komunikat czysto przedstawieniowy w komunikat nacechowany, czyli taki, który zawiera pewien naddatek interpretacyjny istotny na płaszczyźnie komunikacji. Za ich pomocą nadawca komunikatu wyraża swój stosunek do przedstawianego stanu rzeczy oraz do pozostałych

uczestników rozmowy. Służą realizowaniu komunikacyjnego celu albo usprawniają ten proces. Ich znajomość ułatwia porozumiewanie się (Awdziejew 2004).

Zanim jednak przejdę do zaprezentowania poszczególnych operatorów, za pomocą których każdemu elementarnemu dialogowi można odjąć typową dla tego poziomu sztuczność, chciałabym jeszcze skrótowo omówić przykładowe dialogi z pierwszych lekcji w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego od podstaw. Analizie poddałam następujące pozycje: *Hurra!!! Po polsku*, *Polski krok po kroku*, *Polski jest cool* oraz *Po polsku po Polsce*. Pierwsze przykłady dialogów, a raczej minidialogów pojawiają się już przy temacie „Co słyhać? / Jak się masz?”.

W podręczniku *Hurra!!! Po polsku* przykładowy dialog dotyczący wymiany informacji na temat samopoczucia wygląda następująco:

- Cześć, jak się masz?
- Dobrze, a ty?
- Tak sobie.

Odpowiedź „tak sobie” sugeruje wyraźnie, że w czyimś życiu obecnie nie wiedzie się najlepiej, a nadawca takiego komunikatu oczekuje od swojego rozmówcy, że zainteresuje się on jego problemami. Zakończenie dialogu w takim momencie nie jest ani naturalne, ani też zbyt grzeczne. Rozumiem intencję autorek, aby uczyć studentów stopniowo i nie wprowadzać żadnej dodatkowej leksyki poza określeniami dotyczącymi nastroju na lekcji tych nastrojów dotyczącej, jednak w takiej sytuacji lepiej byłoby wprowadzić jedynie słowa, które nie implikują potrzeby zadawania dodatkowych pytań i stanowią proste wykładniki zrytualizowanej wymiany grzecznościowej (np. – Cześć, jak się masz? – Dobrze, a ty? – Też dobrze, dziękuję). W taki sposób podeszły do tematu autorki podręcznika *Polski krok po kroku*:

- Co u ciebie?
- Dziękuję, wszystko dobrze. A u ciebie?

Repertuar możliwych odpowiedzi ogranicza się tam do reakcji bardzo pozytywnych, dość pozytywnych i neutralnych („wszystko w porządku”, „po staremu” itp.). Z jednej strony student po takiej lekcji jest w stanie przeprowadzić wzorcowy grzecznościowy minidialog, z drugiej jednak – w przypadku, kiedy jego rozmówcą okaże się ktoś spoza grupy obcokrajowców dysponujących takim samym leksykonem, może on usłyszeć odpowiedź mniej optymistyczną, na którą też nie będzie w stanie adekwatnie zareagować, a co więcej, może jej nawet nie zrozumieć.

W podręczniku *Polski jest cool* dialogi dotyczące samopoczucia przedstawiają się podobnie do tych w *Hurra!!! Po polsku*:

- Cześć! Co słyhać?
- Cześć! Tak sobie, a u Ciebie?
- Dziękuję. Dobrze.

Dialog wydaje się dokończony, jednak także tutaj zabrakło odpowiedniej reakcji na czyjeś życiowe komplikacje. W ostatnim z analizowanych podręczników, *Po polsku po Polsce*, repertuar odpowiedzi na pytanie „Jak się masz?” zawiera wszystkie możliwości – od „świetnie” po „fatalnie”. Jednakże w przykładowych konwersacjach użyto jedynie pozytywnych scenariuszy. Warto od razu zwrócić uwagę na fakt, że w większości podręczników pytanie „Co słychać?” przeważa nad „Jak się masz?”. Taki wybór zdaje się uzasadniony, ponieważ – gdyby się przez chwilę zastanowić – w codziennym życiu dużo częściej można usłyszeć to pierwsze. „Jak się masz?” odpowiada angielskiemu „How are you?” i o ile w Wielkiej Brytanii czy USA użycie tego pytania stanowi raczej okazjonalizm niż czyjąś szczerą dociekliwość, o tyle w Polsce „Co słychać” sprawdza się dużo lepiej, ponieważ wykracza poza pytanie skoncentrowane jedynie wokół nastroju, który towarzyszy rozmówcy tu i teraz. Ponadto na Zachodzie zwykle w ramach odpowiedzi używane jest „fine”, w Polsce natomiast, na co uczałam moich studentów, równie dobrze może paść „tak sobie” czy „niezbyt dobrze” ze względu na to, że przeciętny Polak lubi sobie okazjonalnie ponarzekać. Zdaje się, że niektórzy autorzy decydują się na formę „Jak się masz?” ze względu na cechującą ją łatwość wymowy. „Co słychać” stanowi zdecydowanie większe wyzwanie dla studenta, co wiem z własnego doświadczenia, ponieważ studenci, otrzymując dwie wersje do wyboru, zdecydowanie chętniej sięgają po opcję „Jak się masz?”. Można w takiej sytuacji podsunąć uczącemu się bardzo popularne zamienniki: „Co tam?”, „Jak tam?”, podkreślając przy tym, że należy je stosować wyłącznie w kontaktach nieformalnych.

Mając za punkt wyjścia pytania „Co słychać” oraz „Co tam?” / „Jak tam?”, a także chcąc przygotować studenta na pełny repertuar odpowiedzi, należy się zastanowić nad tym, w jaki sposób można doprowadzić taką rozmowę do naturalnego zakończenia. W żadnym z podręczników nie trafiłam na proste, niezwykle użyteczne dla tejże sytuacji komunikacyjnej pytanie „dlaczego?”. Stanowi ono przecież automatyczną (i kulturalną) reakcję na komunikat w postaci „u mnie tak sobie”. Oczywiście trzeba wówczas przygotować studenta na odpowiedź. I okazuje się, że nie jest to na poziomie elementarnym nazbyt skomplikowane, jak można by przypuszczać. Studenci po pierwszych zajęciach dotyczących przedstawiania się potrafią już stosować czasowniki „mam” (mam na imię) oraz „jestem”. Dlatego też w moich początkujących grupach w ramach lekcji poświęconej pytaniom o samopoczucie wprowadzam także struktury typu „Jestem chory/a”, „Jestem zmęczony/a”, „Jestem śpiący/a”. Uczę polskiego jako obcego od czterech lat i do tej pory nie trafiłam na grupę, w której studenci poczuliby się przytłoczeni ilością materiału. Wręcz przeciwnie: bardzo chętnie podejmują się fonetycznego wyzwania, jakim jest wymówienie „jestem zmęczony”. Przedstawicielki płci żeńskiej pochodzące

z krajów niesłowiańskich bardzo szybko dowiadują się tego, że za każdym razem, kiedy chcą użyć struktury „Jestem + przymiotnik”, muszą pamiętać o gramatycznej modyfikacji końcówki „y” bądź „i” na „a”. Co więcej, niemałą radość sprawia studentom to, że dzięki poznanym wyrażeniom są w stanie przeprowadzić już po pierwszych godzinach nauki rozmowę dłuższą od sztamkowej wymiany grzeczności. Podczas kolejnych zajęć, które rozpoczynam od zadania studentom pytania o aktualne samopoczucie, wielu z nich decyduje się na szczerą odpowiedź, nawet jeśli nie jest ona pozytywna i implikuje kolejne pytanie z mojej strony oraz potrzebę udzielenia przez nich kolejnej odpowiedzi. Wystarczyłoby przecież, gdyby na pytanie „Co słyhać?” odpowiadali wymijająco „Dobrze”, na czym rozmowa mogłaby się już wówczas zakończyć. Tymczasem niektórzy wolą podejmować się przeprowadzenia dłuższego dialogu, byle tylko móc podzielić się prawdziwymi informacjami na swój temat.

Poniżej prezentuję przygotowany przeze mnie dialog realizujący temat „Co słyhać?”:

- Cześć, co tam?
- Bardzo dobrze, a u ciebie?
- Fatalnie...
- Dlaczego?
- Jestem zmęczony, śpiący i trochę chory. Mam bardzo zły dzień...

Dialog ten stwarza także naturalną potrzebę zapoznania się z przydatnym okazjonalizmem „przykro mi”. Zwykle sami studenci, widząc, ile już są w stanie powiedzieć, proszą o jego wprowadzenie, aby mieć poczucie przeprowadzenia jeszcze bardziej kompletnej rozmowy. Tym samym chciałabym podkreślić, iż na podstawie własnych doświadczeń jako lektorki jestem skłonna stwierdzić, że nie w każdej sytuacji mniej znaczy więcej, że w przypadku niektórych tematów lepiej jest poświęcić na nie więcej czasu, aby wprowadzić dodatkowe słowa czy wyrażenia, dostarczając tym samym studentom satysfakcji płynącej z mówienia „prawdziwie” po polsku.

Mając już na uwadze tworzenie dialogów w taki sposób, by nie kończyły się one w połowie naturalnego toku rozmowy, nawet jeżeli wiąże się to z wprowadzeniem leksyki wykraczającej poza główny temat zajęć, pragnę przejść do kolejnego istotnego punktu niniejszego tekstu, mianowicie do omówienia operatorów interakcyjnych, które nadają tymże dialogom jeszcze bardziej autentyczne brzmienie. Określam je jako operatory kontynuacji dialogu. Przeprowadziłam wstępną próbę ich typologizacji, wydzielając trzy podstawowe typy: od nadawcy, od odbiorcy, od nadawcy i odbiorcy. Na obecnym etapie badań do zbioru operatorów używanych przez nadawcę albo przez odbiorcę włączyłam tzw. operatory akceptacji.

W zależności od tego, czy dany komunikat stanowi informację nadaną, czy też jest reakcją na komunikat odebrany, jednostki te – mimo wspólnego określnika – będą się od siebie różnić. Do grupy operatorów występujących w wypowiedziach zarówno otwierających replikę, jak i ją zamykających zakwalifikowałam operatory wyciszające dialog.

Zacznę od krótkiego omówienia operatorów akceptacji leżących po stronie nadawcy. Zaliczyłam do nich jednostki, takie jak: *nie?, co nie?, no nie?*. Są one ważnym składnikiem komunikacji codziennej, ponieważ zawierają element perswazji: mówca, decydując się na ich użycie, świadomie bądź nie prowokuje swojego słuchacza do odpowiedzi, zmusza do słuchania z zainteresowaniem, zmusza do akceptacji, uprzedzając ewentualną kontrargumentację. Przykłady:

– Ale tutaj ładnie, co nie?

– Piękny dzisiaj dzień, no nie?

Za pomocą eksplikacji składającej się z maksymalnie prostego metajęzyka można taki operator objaśnić studentowi następująco:

Co nie? = czekam na akceptację, proszę odpowiedzieć „tak”.

W gestii lektora leży jednak, aby uczącym się języka polskiego przekazać, iż używanie takich operatorów zarezerwowane jest tylko dla sytuacji bardzo nieformalnych, to znaczy dla swobodnych koleżeńskich rozmów, ponieważ stosowanie takich jednostek odbierane jest przez niektórych użytkowników polszczyzny jako niegrzeczne. Poprawne zastosowanie takiego operatora można studentom zaprezentować poprzez zarysowanie niniejszej sytuacji:

Ty i kolega jesteście w parku. Mówisz:

– Ale tutaj pięknie, co nie?

Można także zaprezentować sytuację, w której nadawca nie jest na temat czegoś całkowicie pewny, a za pomocą jednostki „co nie?” poszukuje akceptacji u swego odbiorcy, potwierdzenia swoich przypuszczeń. Można owo zastosowanie przedstawić za pomocą kolejnej scenki:

Ty i kolega idziecie do kina. Nie wiesz na 100%, czy wasz kolega Marek też idzie. Pytasz:

– Marek też idzie do kina, co nie?

Natomiast niewłaściwe (niegrzeczne) użycie operatora „co nie”, dotyczące sytuacji codziennej, ale nie nieformalnej, można zilustrować na następującym przykładzie:

Jesteś w piekarni i chcesz kupić chleb. Pytasz:

– Ten chleb jest świeży, co nie?

Wprowadzanie powyższych operatorów dodatkowo powinno zostać opatrzone komentarzem, że nie należy ich stosować zbyt często, kończyć nimi każdego

nadawanego komunikatu. Może to wywołać efekt nachalności i tym samym zirytować odbiorcę, nawet jeśli jest on naszym dobrym przyjacielem. Ponadto, z racji ich perswazyjnych właściwości, w dobrym tonie jest dołączanie ich tylko do takich komunikatów, które nie wywołują żadnych kontrowersji, nie prowadzą do polemiki. Czym innym jest zakończenie wypowiedzi w rodzaju „ale tutaj pięknie” operatorem „co nie?” od zakończenia nim wypowiedzi zawierającej opinię dużo bardziej dyskusyjną, przykładowo: „studia są bez sensu”.

Do grupy operatorów akceptacji używanych w ramach odpowiedzi włączyłam operatory takie jak: *dobra, spoko, no tak, jasne*.

Uczącym się języka polskiego jako obcego od podstaw warto jak najszybciej wyjaśnić różnicę między słowami takimi jak „dobrze” a „dobra”. Wielokrotnie już spotkałam się z sytuacją, w której studenci albo sami pytali o różnicę, ponieważ zasłyszeli formę „dobra” u swoich kolegów Polaków, albo zaczęli używać tejże kolokwialnej wersji w rozmowie ze mną, nie wiedząc, że jej zabarwienie stylistyczne jest inne od wprowadzonego na zajęciach „dobrze”. Czasami też używali jej jako odpowiedzi na pytanie „Co słyszałeś?”, nie mając świadomości, że nie stanowi ona zamiennika „dobrze” w każdym zaistniałym kontekście. Dlatego też od pewnego czasu, wyprzedzając przytoczone sytuacje, tłumaczę studentom już na początku kursu, w których sytuacjach mogą oni pozwolić sobie na korzystanie z jednostki „dobra”.

Wprowadzając operator „dobra”, od razu warto wytłumaczyć jakże popularne „spoko”, również informujące nadawcę o tym, że akceptujemy jego pomysł.

Dobra/spoko = tak (ok), akceptuję

Przykład:

– Cześć! Idziemy dzisiaj na piwo?

– Dobra!/Spoko!

Ciekawą, o nieco paradoksalnym brzmieniu jednostką języka polskiego jest operator „no”. Kilka lat temu pewien student zapytał mnie o to, dlaczego Polacy w trakcie prowadzenia rozmowy sami sobie zaprzeczają, ponieważ podczas przytakiwania powtarzają ciągle „no”. Z racji tego, że w wielu językach forma „no” i jej podobne oznaczają „nie”, z perspektywy obcokrajowca faktycznie wiele codziennych rozmów między użytkownikami języka polskiego może brzmieć nielogicznie. Dlatego też warto już na jednej z pierwszych lekcji wytłumaczyć zagranicznemu studentowi, że w istocie „no” znaczy „tak” i niejednokrotnie sygnalizuje zainteresowanie ze strony słuchacza.

No = proszę kontynuować; tak, słucham cię.

Poza oczywistą korzyścią płynącą z takiej wiedzy, mianowicie podniesieniem poziomu kompetencji komunikacyjnej uczących się, przykład ten dodatkowo – ze

względu na swoje absurdalne wyjaśnienie – wywołuje uśmiech na twarzach studentów. O ile samą funkcję takich jednostek dobrze jest wytłumaczyć podczas jednych z pierwszych zajęć, aby żaden student nie musiał przeżywać konsternacji podobnej do tej, której niegdyś doświadczył jeden z moich studentów, o tyle utrwalanie prawidłowego użycia operatora „no” warto zostawić na nieco późniejszy etap nauki, na przykład na zajęcia poświęcone czasowi przeszłemu. Obcokrajowiec powinien już wówczas budować na tyle długie wypowiedzi, które mogłyby wywołać u odbiorcy potrzebę okazania zainteresowania i chęci usłyszenia ciągu dalszego. Przykład:

– Byłam wczoraj na imprezie i...

– No?

– No i poznałam bardzo interesującego chłopaka! Rozmawiałam z nim całą noc!

– I co? Będziecie się spotykać?

– Nie wiem... jest jeden problem...

– No...? Jaki?

– On mieszka w Turcji i niedługo wraca do domu...

Bardzo często można zasłyszeć wśród codziennych rozmów między Polakami operator „no tak”. Obcokrajowiec, wiedząc już, że „no” należy interpretować jako „tak”, może zrozumieć go jako wzmocnioną prośbę o kontynuację wypowiedzi, podczas gdy jednostka ta służy zwykle przyznawaniu racji. Także w tym wypadku, używając prostych sformułowań, można bez problemu objaśnić cudzoziemcowi ten interakcyjny środek językowy.

No tak = to jest prawda / masz rację.

Przykład:

– Ale ten chleb jest drogi!

– No tak... 10 złotych to dużo...

Gdyby odpowiedź „no tak” zastąpić klasycznym językowym środkiem akceptacji, jakim jest „tak”, replika od razu straciłaby na swoim naturalnym brzmieniu. Naturalności wypowiedzi dodaje także operator „ale”, o którym pisałam szerzej w poprzednim artykule (Rogała 2019).

W ramach wprowadzania jednostek „dobra” oraz „spoko” warto od razu rozszerzyć repertuar o „no dobra”, „no spoko”. Należy przy tym podkreślić, iż wprawdzie nadal oznaczają one akceptację danych treści, jednak – przy zastosowaniu odpowiedniej intonacji – mogą ją sprowadzić do poziomu akceptacji mało entuzjastycznej. Przykład:

– Idziemy dzisiaj wieczorem na koncert?

– No nie wiem... jestem trochę zmęczony...

– Prooooooszę! Gra mój ulubiony zespół!

– No dobra...

Kolejny interesujący operator, który może wzbogacić codzienne porozumiewanie się, to jednostka „jasne”. Z racji charakterystycznej dla niej polifunkcyjności należy wprowadzić rozróżnienie jej trzech różnych zastosowań, ponieważ nie w każdej sytuacji będzie ona pełniła funkcję interakcyjną, tym samym kwalifikowała się do zbioru operatorów.

1. Kolor = jasne piwo, jasne włosy (blond)

2. Akceptacja + entuzjazm

3. Synonim = definitywnie

Przykład:

1.

– Cześć! Co tam?

– Wszystko dobrze, a u ciebie?

– Też dobrze. Idziemy wieczorem na piwo?

– No jasne!

2.

– Poproszę piwo.

– Jakie? Jasne czy ciemne?

– Jasne, że jasne!

Powyższe dwa minidialogi w sposób adekwatny do poziomu elementarnego ilustrują trzy odmienne zastosowania formalnie tej samej jednostki. W przypadku drugiego dialogu występuje nawet gra słów, co może odbiorców rozbawić, wprowadzając odrobinę komizmu na zajęcia.

Ostatnią grupę stanowią operatory wyciszające dialog. Do jednostek, które nadają się do wprowadzenia na zajęciach dla studentów na poziomie A0, zakwalifikowałam jedynie operator „to” i synonimiczne wobec niego „no to”. Nie wykluczam, że w trakcie dalszych badań tę dwupozycyjną listę uda się wydłużyć.

No to = za moment koniec konwersacji.

Przykład:

(...)

– Muszę już iść, za moment mam autobus.

– Spoko! No to do zobaczenia jutro!

Jak widać w powyższym przykładzie, operator „no to” świetnie sprawdza się w połączeniu z jednostkami jednoznacznie kończącymi dialog, mianowicie: „cześć”, „na razie” albo „do zobaczenia”. Wiele lat temu Kazimierz Ożóg zauważył, że „no to» jako sygnał wyciszający dialog może wystąpić zarówno w luźnych sytuacjach nieoficjalnych, jak i w ściśle sformalizowanych sytuacjach oficjalnych” (Ożóg 1990).



Świadczy to o tym, iż użycie niektórych spośród omawianych w niniejszej pracy operatorów z czasem wyszło poza ramy sytuacji stricte nieformalnych, przechodząc do rejestru zdecydowanie bardziej uniwersalnego, co tym bardziej umacnia pogląd dotyczący tego, że warto takie jednostki w trakcie lektoratu wprowadzać.

Na koniec chciałabym pokazać, w jaki sposób zaledwie kilka operatorów interakcyjnych jest w stanie zmienić dialog rażąco rodowitego użytkownika polszczyzny sztucznością w dialog zdecydowanie bardziej codzienny.

1. Wersja bez operatorów:

– Cześć, co tam?

– Tak sobie...

– Dlaczego?

– Jestem zestresowany. Mam dzisiaj egzamin z mikroekonomii...

– Mikroekonomia nie jest łatwa. Powodzenia!

2. Wersja z operatorami:

– Cześć, co tam?

– Tak sobie...

– Dlaczego?

– Jestem zestresowany. Mam dzisiaj egzamin z mikroekonomii...

– **No tak...** mikroekonomia nie jest łatwa. **To** powodzenia!

Podsumowując dotychczasowe rozważania, chciałabym raz jeszcze podkreślić, że warto nadawać wszelkim przygotowywanym dla potrzeb studentów tekstom wydzwięk naturalności, ponieważ – co, mam nadzieję, udało mi się w niniejszym artykule wykazać – nie jest to ani zbyt problematyczne dla lektora, ani zbyt obciążające dla studenta. Dzięki znajomości tych kilku funkcyjnych jednostek obcokrajowiec nie tylko będzie się lepiej orientował w potocznej odmianie języka, ale także zyska poczucie, iż w danej sytuacji tworzy komunikaty przypominające wypowiedzi rodowitych użytkowników, podnosząc tym samym znacznie poziom swej kompetencji komunikacyjnej już na najniższym poziomie nauki.

## Abstrakt

Niniejszy artykuł poświęcony jest sposobowi przygotowywania tekstów użytkowych dla obcokrajowców uczących się języka polskiego na poziomie elementarnym. Autorka wychodzi z założenia, że tekstem najszybciej podnoszącym poziom kompetencji komunikacyjnej na poziomie A0 jest dialog. Analiza najpopularniejszych podręczników przeznaczonych dla tego poziomu wskazuje jednak, że zawarte w nich dialogi nie spełniają warunku naturalności. W artykule zaprezentowano także wstępną typologię operatorów interakcyjnych, za pomocą których każdy dialog przedstawiający codzienną sytuację komunikacyjną można zamienić w taki tekst,

który rodzimego użytkownika języka nie będzie razić sztucznością. Te wspomagające interakcję jednostki języka można wprowadzać obcokrajowcom już po kilku pierwszych godzinach zajęć za pomocą prostych eksplikacji, które również w artykule zostały zaprezentowane.

**Słowa kluczowe:** kompetencja komunikacyjna, język potoczny, operatory interakcyjne

## Abstract

This article is about the method of preparing utility texts for foreigners who learn the Polish language at the elementary level. The author assumes that dialogue is the type of text that will most effectively and quickly strengthen communication competence at the A0 level. However, analysis of the most popular textbooks for this level shows that the dialogues provided are unnatural and contrived. The second part of the text presents the typology of interactive operators. Thanks to them, any dialogue prepared by a teacher can be turned into a text that would not be perceived as artificial by a native speaker. These language-supporting units of language can be introduced to foreigners after the first few hours of learning by offering simple explanations, such as the ones presented in the article.

**Key words:** communication competence, interactional operators, colloquial language

# *Small talk* w klasie i poza nią – krótka rozmowa, która buduje relacje i wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnej

*Small talk* in and outside the classroom –  
short conversations that create bonds and support  
the development of the communicative competence

KAROLINA ZIOŁO-PUŻUK

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Tematem zaprezentowanych w niniejszym artykule rozważań jest funkcja fatyczna języka wyrażona poprzez *small talk*<sup>1</sup>, czyli krótką wymianę zdań na błahy temat, mającą na celu przede wszystkim nawiązanie lub podtrzymanie kontaktu z rozmówcą, a nie przekazanie informacji. Funkcji i rodzajów *small talku* jest wiele, a zróżnicowanie tego gatunku mowy zależy między innymi od miejsca, w którym toczy się rozmowa, stopnia zażyłości między interlokutorami, ich wieku, zależności formalnych i nieformalnych oraz celu konwersacji (Coupland 2014: 1–26). Dlatego nie skupiam się na opisywaniu jego różnorodności, ale na pokazaniu, czy i w jakim zakresie uwrażliwienie uczących się języka polskiego jako obcego na wymianę zdań typu *small talk* może mieć korzystny wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej. Celem niniejszego opracowania jest więc przede wszystkim zwrócenie uwagi

<sup>1</sup> Ponieważ *small talk* nie ma w języku polskim odpowiedniego tłumaczenia, a termin ten używany jest powszechnie na opisanie krótkiej, niezobowiązującej rozmowy na błahy temat, będzie on używany w tym artykule w takim właśnie znaczeniu bez przekładania go na język polski.

nauczycieli na fakt, iż przedstawienie wzorców i formuł komunikacji fatycznej, w tym *small talku*, oraz zagadnień socjolingwistycznych i kulturowych związanych z tym gatunkiem, podczas zajęć językowych od początku nauczania języka polskiego jako obcego, może wspierać budowanie relacji z natywnymi użytkownikami języka oraz innymi uczestnikami zajęć, a tym samym wzmacniać motywację do dalszej nauki i pomagać w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej.

## *Small talk* i funkcja fatyczna języka

Celem *small talku* jest nawiązanie i podtrzymanie relacji, a więc wiąże się on z funkcją fatyczną mowy. Jego przykładów można szukać w wymianach zdań między nieznanymi na temat pogody, które odbywają się na przystanku autobusowym, w sklepie, w przychodni lub w pracy. Rozmowa dotyczy spadającego czy też rosnącego ciśnienia i wpływu tego zjawiska na nasze zdrowie. *Small talk* to również zwyczajowe pytanie o samopoczucie, po którym następuje standardowa odpowiedź (zwykle na gruncie polskim wskazująca na niedomaganie lub stan co najwyżej akceptowalny). Z założenia jest on krótki, powierzchowny i wynika z potrzeby zachowania się zgodnie z konwencją nakazującą przełamywanie ciszy lub „zaanonsowanie” wejścia/przyjścia za pomocą komentarza (na przykład, gdy dołączamy do grupy stojącej na przystanku podczas deszczu, mówiąc: Ale pogoda!). Z pewnością można uznać, że właśnie pogoda i zdrowie, a w mniejszym stopniu polityka oraz zagadnienia społeczne, są tematami polskich *small talków*. Część zagadnień mogących stać się przedmiotem krótkiej wymiany zdań jest warunkowana kulturowo, ale znaczenie ma również stopień ujawniania siebie przez rozmówców<sup>2</sup>. Dlatego przedstawiając przykład takiej rozmowy podczas zajęć, nauczyciel nie może tylko skupiać się na formułach i tematach, co jest elementem kształtowania kompetencji socjolingwistycznej i realioznawczej, ale powinien również uwrażliwiać uczniów na kwestie pozajęzykowe, a związane właśnie z tym, na ile nadawca może odślonić siebie w danej sytuacji i skłaniać, poprzez pytania, odbiorcę do tego samego, czyli szanować jego przestrzeń prywatną, w sensie psychologicznym, ale również faktycznym, związanym ze stopniem bliskości fizycznej.

<sup>2</sup> Na tematy takich rozmów i zachowania z nimi związane zwraca uwagę Jolanta Tambor w tekście *Sytuacja glottodydaktyczna. Trzecia wartość*, w: J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl, 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 128–138.

Funkcja fatyczna języka, po raz pierwszy opisana przez Bronisława Malinowskiego w 1923 roku jako „współuczestnictwo fatyczne”, powinna być rozpatrywana nie tylko w kontekście językowych wyznaczników fatyczności, ale przede wszystkim jej znaczenia pozajęzykowego, związanego z realizacją podstawowych potrzeb człowieka – bycia w grupie i poczucia bezpieczeństwa wynikającego z możliwości nawiązania kontaktu i ustalenia (choćby pobieżnego i płytkiego) płaszczyzny porozumienia z drugim człowiekiem. Według Malinowskiego współuczestnictwo fatyczne nie służyło „celowi komunikowania myśli, lecz ustalaniu osobistych więzi między ludźmi, łączącymi się z powodu zwykłej potrzeby towarzystwa” (Malinowski 2000: 340). Na pozajęzykowy, psychologiczny aspekt funkcji fatycznej uwagę zwracają Tomasz Kurdyła (Kurdyła 2015) i Jolanta Tambor (Tambor 1991). Tambor stwierdza, że „Potrzebę kontaktu językowego właściwie trudno oddzielić od psychicznej potrzeby bycia wśród ludzi i bycia przez nich zauważonym. Jest to potrzeba właściwa każdemu człowiekowi i w całym przebiegu jego życia” (Tambor 1991: 178).

Nauczyciel, który chce przybliżyć uczniom istotę funkcji fatycznej wykraczającej poza podstawowe zwroty powitania, pożegnania, pozdrowienia oraz reakcji na słowa interlokutora podtrzymujące rozmowę, stoi przed poważnym wyzwaniem. Funkcja ta pozostaje trudna do opisanego wyłącznie poprzez użycie odpowiednich zwrotów, wyrażeń, środków językowych i pozajęzykowych, ponieważ niemal każda wypowiedź może być mniej lub bardziej fatyczna (Žegarac 1999). Na tę specyfikę komunikatów fatycznych, do których należy zaliczyć również gatunek wypowiedzi ustnej, jakim jest *small talk*, uwagę zwraca Tomasz Kurdyła: „A zatem fatyczne akty komunikacyjne otwieramy i zamykamy określonymi formułami fatycznymi, zaś to, co pojawia się pomiędzy nimi, nie ma większego znaczenia, choć preferowane są pewnie kręgi tematyczne, np. podczas towarzyskiej pogawędki opowiadamy o tym, co u nas nowego, zwieramy się z chorób i drobnych problemów, chwalimy się sukcesami, narzekamy na pracę, na słabą grę reprezentacji i na jakość polityki, zdradzamy, co przydarzyło się naszym wspólnym znajomym itd.” (Kurdyła 2015: 63). Przedstawienie podczas lekcji przykładów *small talku* i wypowiedzi fatycznych jest dla nauczyciela wyzwaniem właśnie z powodu mnogości tematów, które mogą pojawić się pomiędzy powtarzalnymi formułami oraz – jak wspomniano wyżej – kulturowych uwarunkowań występowania lub też nie danych tematów. W pewnym sensie tematyka *small talku* porusza również problem tabu kulturowego oraz dopuszczalnych poziomów odsłaniania siebie w zależności od relacji z interlokutorem.

Aby sprostać zadaniu przedstawienia, jakie tematy i w jakim zakresie mogą stać się podstawą do prowadzenia *small talku*, nauczyciel musi do roli lektora – eksperta językowego dodać również funkcję badacza relacji i zjawisk językowych

oraz kulturowych i komunikacji międzykulturowej, a następnie przewodnika po tych relacjach.

## Refleksja i wrażliwość

Podjęcie tematu *small talku* i komunikacji fatycznej wymaga od nauczyciela kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej, która jest – jak stwierdza Przemysław E. Gębał (Gębał 2019: 396) – automatycznie wpisana w proces nauczania języka obcego, a także przyjęcia roli analityka – badacza języka<sup>3</sup> oraz refleksyjnego praktyka. Elementami tej komunikacji są otwartość na inne sposoby wyrażania, użycia języka, sygnałów niewerbalnych oraz wrażliwość niezbędna do dostrzegania tych, czasem subtelnych, różnic. Rola wspomnianego wyżej refleksyjnego praktyka – badacza relacji międzykulturowych – jest elementem modelu META opisującego cztery podstawowe role nauczyciela języka polskiego jako obcego, który przedstawiają Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek (Stankiewicz, Żurek 2017). Przyjmowanie przez lektora komplementarnych ról analityka, moderatora, eksperta, tłumacza „pozwala na powiązanie kształcenia językowego z kulturowym, ograniczając tym samym ukryty wymiar edukacji” (Stankiewicz, Żurek 2017: 23). Autorki proponują również wykorzystanie narzędzia wspierającego refleksję nad własną praktyką, czyli „Karty pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka”, która zawiera zestaw pytań pomocnych w porządkowaniu refleksji na kulturą własną i obcą w kontekście praktyki zawodowej (Stankiewicz, Żurek 2017: 24).

Na uwrażliwienie i refleksję nauczyciela oraz ucznia jako ważny element nauczania języka zwraca uwagę Jan Iluk w artykule *Nauczanie etykiety obcojęzycznej w ujęciu podstawy programowej z 2008 roku* (Iluk 2013). Choć analiza badacza skupia się na aspektach grzeczności językowej, to uwagi przedstawione w tekście można zastosować również, zastanawiając się nad tym, jak zaprezentować uczniom przykłady *small talku*, i tym samym wyjaśnić, jaka potrzeba stoi za wymianą zdań na przystanku autobusowym o rosnącym lub spadającym ciśnieniu. Iluk stwierdza, że „Uczący się języków obcych powinni poznać nie tylko same formy grzecznościowe, lecz przede wszystkim zostać uwrażliwieni na czynniki determinujące ich prawidłowe użycie. Zalicza się do nich: konwencje kulturowe, wyznaczniki relacji

<sup>3</sup> O wyzwaniach stojących przed lektorem chcącym prowadzić badania naukowe pisze Grażyna Zarzycka w tekście zatytułowanym *Glottodydaktyk w roli badacza. Wyzwania, dylematy, wymagane kompetencje*, w: Kubicka E., Berend M., Rittner M., 2017, *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 17–30.

społecznych ze względu na wiek, płeć interlokutorów, pełnione role społeczne, status społeczny i in., stopień zażyłości, rejestr dyskursu (oficjalny neutralny, nieoficjalny), nasycenie emocjonalne. [...] w sytuacjach nawiązywania, konstytuowania i podtrzymywania stosunków z innymi osobami w języku obcym płaszczyzna fatyczna demaskuje ewidentne braki kompetencji językowej, a nawet w obyciu. Tak więc wrażliwość na styl obcojęzycznej wypowiedzi, uwzględniającej uwarunkowania sytuacji komunikacyjnej oraz relacje między interlokutorami, wymaga znacznie większej kompetencji” (Iluk 2013: 74–75).

## Od refleksji do praktyki

Zagadnienie *small talku* i jego prezentacji podczas zajęć językowych wiąże się z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej, w skład której wchodzi kompetencje: lingwistyczna, socjolingwistyczna, dyskursywna, interkulturowa, interakcyjna, pragmatyczna i kompensacyjna. Poza rozwijaniem podczas zajęć kompetencji socjolingwistycznej, na którą składają się wskaźniki lingwistyczne relacji społecznych, zwroty grzecznościowe, powiedzenia i mądrości ludowe, style wypowiedzi oraz wskaźniki lingwistyczne dialektów i typów wymowy (Raczyńska 2007: 171–172), do zrozumienia i prowadzenia *small talku* niezbędne jest również zwrócenie uwagi na kompetencję pragmatyczną. Według Raczyńskiej składają się na nią kompetencje „[...] organizowane, budowane i układane («kompetencja prowadzenia rozmowy»), stosowane w pełnieniu funkcji komunikacyjnych («kompetencja funkcjonalna»), szeregowane pod względem schematów interakcyjnych i transakcyjnych («kompetencja twórcza»)» (Raczyńska 2007: 172). Analiza podręczników do nauki na podstawowym poziomie zaawansowania przeprowadzona przez Izabelę Wieczorek wskazuje, iż większość z nich pozwala na zrównoważone kształtowanie kompetencji pragmatycznej (Wieczorek 2017). Dostępność materiałów wymaga zatem od nauczyciela pamiętania o znaczeniu tej kompetencji dla odnalezienia się obcokrajowca w rozmowie po polsku.

Elementem kompetencji pragmatycznej jest kompetencja dyskursywna pozwalająca na tworzenie i rozumienie „[...] tekstów usytuowanych, oczekiwanych, fortunnych, skutecznych, naturalnych. Cechy te zapewnia trafne «odlanie» tekstu w formę gatunkową, dopasowanie go do określonej sytuacji, zgodnie z typem dyskursu” (Pałuszyńska 2016: 259). Według Pałuszyńskiej kształtowanie tej kompetencji wymaga połączenia wiedzy teoretycznej, nabytej podczas analizy fragmentów tekstów lub wypowiedzi, z umiejętnościami praktycznymi, które są związane nie tyle z odtwarzaniem podanego wzorca, ale właśnie samodzielny budowaniem

wypowiedzi zgodnie z zasadami i odpowiednio do danej sytuacji. W kompetencji dyskursywnej łączą się więc kompetencje: językowa, socjokulturowa, strategiczna i funkcjonalna, a w przypadku dyskursu ustnego również kompetencje: interakcyjna i formulaiczna (Majewska 2014: 39).

Dodatkowo, zgodnie z definicjami zaproponowanymi przez Raczyńską, aby móc rozpocząć, prowadzić i zakończyć *small talk* zgodnie z obowiązującą w danym języku konwencją, nauczyciel powinien rozwijać wraz z uczniem jego kompetencję funkcjonalną, która obejmuje „[...] umiejętności stosowania wzorców interakcji społecznej stanowiących podłoże komunikacji, jak np. wzory wymiany słów. Czynności komunikacji interaktywnej można połączyć w następujące pary: pytania – odpowiedzi, stwierdzenie – zgoda lub sprzeciw, prośba, oferta lub przeprosiny – akceptacja lub odrzucenia, pozdrowienia lub zwrot grzecznościowy – odzew” (Raczyńska 2007: 174). Kompetencja funkcjonalna opisana przez Raczyńską bliska jest kompetencji nazwanej przez Przemysława E. Gębała interkulturową kompetencją konwersacyjną. Termin ten, zapożyczony od Michaela Byrama, opisuje zbiorczo połączenie kompetencji: językowej, socjolingwistycznej i dyskursywnej, które opanowane pozwalają osiągać zamierzone cele komunikacyjne nastawione nie tylko na wymianę informacji, ale również nawiązywanie i podtrzymywanie relacji zgodnie z konwencjami obowiązującymi w danej kulturze (Gębał 2019: 190).

Jak wspomniano wyżej, do zrozumienia *small talku* oraz komunikacji fatycznej niezbędne jest także rozwijanie umiejętności z zakresu komunikacji międzykulturowej. Gębał proponuje, jako element rozwijania kompetencji międzykulturowej na lekcji, trening w czterech obszarach kształcenia: trening postrzegania nakierowany na zrozumienie, a w konsekwencji przewyciężenie, istnienia i wpływu stereotypów; uwrażliwienie na inne znaczenia funkcjonujące w obcym języku i różne od tych, z jakimi uczeń ma do czynienia w L1; zdolność postrzegania kultur z różnych perspektyw; zdolność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych za pomocą sygnałów werbalnych i niewerbalnych (Gębał 2018: 164). Elementy te, według autora, mogą znaleźć się w każdej części lekcji i być związane z kształtowaniem umiejętności językowych.

Rezygnacja z modelu top-bottom na rzecz podejścia bottom-up, w przypadku edukacji międzykulturowej na lekcji języka, „które zapewnia aktywne uczestnictwo uczącego się, zachęcając do aktywnej obserwacji i samodzielnego gromadzenia informacji” (Białek 2009: 111), oznacza, iż prezentacja modelu *small talku* to za mało, aby uczeń mógł zrozumieć jego istotę i móc brać udział w takiej rozmowie. Przedstawienie przykładów *small talku*, modelowanie takich zachowań, powinno poprzedzać analizę prowadzoną przez uczniów nie tylko w zakresie przedstawionych przykładów, ale przede wszystkim opartą na poszukiwaniu analogii lub



rozbieżności w znanych im gatunkach wypowiedzi lub zachowaniach obecnych w ich kulturze. Ponieważ omawiany gatunek wypowiedzi cieszy się znacznie większym zainteresowaniem badaczy zajmujących się dydaktyką języka angielskiego i zważywszy na powszechność nauczania tego języka oraz kultury anglosaskiej w przestrzeni medialnej, może być on już znany uczącym się języka polskiego jako obcego, choć oczywiście należy zwracać uwagę na różnice kulturowe.

Wracając do początkowych rozważań o uniwersalnym znaczeniu funkcji fatycznej języka jako odpowiadającej na podstawowe potrzeby psychologiczne człowieka, można nawet powiedzieć, iż prezentacja przykładów *small talku* jest elementem transkulturowym na lekcji, podczas której miejsce aspektów zachowania i tradycji właściwych dla danej kultury zajmują te będące uniwersalnymi dla ogółu, „odnoszące się do fundamentalnych wartości ludzkich” (Stankiewicz 2017: 22). Pozwala to na czerpanie z doświadczenia zarówno nauczyciela, jak i ucznia, odwoływanie się do zachowań znanych z innych kultur, ale co najważniejsze, zachęcanie do refleksji nad tym, co łączy, a co odróżnia dane wzorce wypowiedzi, mimo że ich główny cel (kontakt, spełnienie potrzeby psychologicznej z nim związanej, poczucie bezpieczeństwa) pozostaje ten sam. W trakcie lekcji uczeń nie tylko poznaje język, ale również jest ona okazją do kształtowania wrażliwości między- i transkulturowej, uczeń wzbogacany jest jako człowiek, nabywa kompetencji pozajęzykowych potrzebnych do funkcjonowania we współczesnym świecie. Jednak stopień i zakres przeprowadzenia analizy, a w końcu akceptacja różnic w wyrażaniu potrzeb dotyczących kontaktu, zależą od cech indywidualnych ucznia związanych nie tylko z wykształceniem, czy też wcześniejszymi doświadczeniami osobistymi, ale przede wszystkim z poziomem tolerancji niejednoznaczności.

## Naturalne oblicze *small talku*

Uczniowie chcą od początku poznawać język potoczny i za ważne uznają ćwiczenie podczas zajęć schematów zachowań językowych pozwalających im odnaleźć się w sytuacjach „z życia wziętych” (Hajduk-Gawron et al. 2017). Dlatego nauczyciele podejmujący zagadnienie nauczania, a dokładniej uwrażliwiania, siebie i ucznia, na zjawisko *small talku* i zasad jego prowadzenia, muszą zmierzyć się nie tylko z jego różnorodnością, ale także potrzebą odtworzenia w klasie języka, jakim użytkownicy natywni posługują się na co dzień, czyli jego potocznej odmiany. Nauczyciel powinien – jak zauważa Jolanta Tambor – rozważyć, które elementy języka potocznego mogą znaleźć się na lekcji, tak aby mogły posłużyć realizacji celu, jakim jest zapoznanie uczącego się z językiem używanym przez rodzimych

użytkowników, a nie z formami niepoprawnymi, rzadkimi, a więc zbędnymi (Tambor 2010). Ponieważ zagadnienie to jest omawiane szeroko w glottodydaktyce polonistycznej, chciałabym zwrócić uwagę na kilka artykułów szczególnie istotnych dla rozważań o *small talku* i możliwości jego prezentacji oraz stosowania przez uczniów. Najogólniej zagadnieniem tym – w aspekcie problemów, jakie mogą wynikać dla nauczyciela – zajął się Wacław Turek w artykule *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy* (Turek 2006). Autor zauważa znaczenie roli uważnego badacza zjawisk językowych jako składowej zawodu lektora, jednocześnie radząc i przestrzegając: „Odpowiadajmy więc zawsze, dłużej w sklepie, na ulicy, w domu mówi się inaczej. Nie stwarzajmy wrażenia, że istnieje język polski zamknięty w wieży z kości słoniowej” (Turek 2006: 127).

O stylizacji na język potoczny w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego *Krok po kroku* na poziomie A1 pisze Konrad K. Szamryk, wykazując, iż wprowadzanie leksyki potocznej, zwrotów i wyrażeń pozwala uczącym się obcować z polszczyzną autentyczną, codzienną (Szamryk 2017a). Autor zwraca uwagę na sygnały impresywne i fatyczne w dialogach prezentowanych w podręczniku (Szamryk 2017a: 214), pokazuje wypowiedzi urwane, powtórzenia, przerywniki (np. „yyyy”), czyli zjawiska typowe dla mówionej odmiany języka (Szamryk 2017a: 213). W innym tekście badacz, analizując leksykę potoczną w podręczniku *Hurra 1*, udowadnia, iż jest ona znacznie uboższa niż w podręczniku *Krok po kroku* (Szamryk 2017b). Jego zdaniem jest ona wystarczająca do tego, aby na poziomie podstawowym nauczania języka polskiego jako obcego pokazać uczniom różnice między wyrażeniami formalnymi i nieformalnymi. Według Szamryka występujące w podręczniku wyrazy potoczne używane rzadziej pozwalają stwarzać wrażenie potoczności i obcowania z autentycznym językiem. Wrażenie to może wzmacniać w uczniach pewność, iż w naturalnej komunikacji będą znali odpowiednie zwroty, wyrażenia i będą potrafili nie tylko wyrazić to, co chcą, ale również zachować się w odpowiedni sposób, zależnie od kontekstu i stopnia zażyłości między rozmówcami. Jednocześnie Elżbieta Łątka stwierdza, iż w tych samych podręcznikach niedostateczne zaprezentowanie słownictwa związanego ze stanami emocjonalnymi oraz wyrażeniami dotyczącymi ich ekspresji, może powodować, iż uczący się będą napotykać kłopoty w codziennych sytuacjach wymagających takich reakcji (Łątka 2010).

Anna Rogala natomiast zwraca uwagę na zagadnienie niedostatecznego pojawiania się w podręcznikach często używanych w języku mówionym nieideacyjnych jednostek zwanych operatorami interakcyjnymi, które przekształcają „[...] komunikat obrazotwórczy w komunikat nacechowany, zawierający pewien naddatek interpretacyjny istotny na płaszczyźnie odbywającej się interakcji” (Rogala 2019: 216). Według autorki pomijanie ich w podręcznikach oraz przez nauczycieli

powoduje, iż zapytani przez uczniów o znaczenie danego wyrażenia odwołują się do formuły „bo tak się mówi”. Przez to tracą szansę na wyjaśnienie lub zilustrowanie użycia danego zwrotu, a tym samym pogłębiają przepaść między językiem „z podręcznika” a językiem „z ulicy”, czyli w użyciu autentycznym, potocznym. Przedstawione analizy podręczników wskazują, iż wprowadzenie przez nauczyciela zagadnienia *small talku* wymaga dużego wysiłku własnego i przygotowywania materiałów do pracy aktywnej, nie tylko analitycznej, ale przede wszystkim twórczej ucznia.

Interesujące rozważania na temat tego, czy i w jakim zakresie lekcje języka obcego przygotowują do komunikacji w świecie, poza klasą, można znaleźć w artykule Carol Myers-Scotton i Janice Bernsten z 1988 roku (Myers-Scotton, Bernsten 1988). Autorki, na podstawie analizy nagrań dialogów naturalnych na temat wskazywania drogi oraz próśb wyrażanych w sytuacji korzystania z usług, wskazują na znaczną rozbieżność między dialogami w sytuacjach naturalnych i tymi prezentowanymi w podręcznikach. Myers-Scotton i Bernsten zwracają uwagę na fakt, iż rozbieżność ta może powodować niezrozumienie, gdyż oczekiwania uczących się wobec tego, jakiej odpowiedzi mogą się spodziewać, znacznie różnią się z tym, jaką otrzymają. Jak zaobserwowano, nadawcy komunikatu w analizowanych dialogach nie brali pod uwagę różnic społecznych między nadawcą a odbiorcą (np. co do antycypowanej znajomości terenu). Można przypuszczać, iż najprawdopodobniej w przypadku kontaktu z nienatywnym użytkownikiem języka nie będą również modyfikować komunikatu (Myers-Scotton, Bernsten 1988: 378). Dlatego uczący się języka powinni (w przypadku dialogów dotyczących informowania o sposobie dojścia do danego miejsca) „[...] nauczyć się rozróżniać główne części wymiany zdań od pobocznych, rozpoznać, co jest, a co nie jest wskazówką dotyczącą drogi. Nauczyć się ignorować fragmenty cechujące się brakiem płynności strukturalnej. Nauczyć się rozpoznawać i rozumieć jako elementy wskazywania drogi inne struktury, a nie tylko tryb rozkazujący. Muszą nauczyć się reagować na zwroty wyrażane przez nadawcę, sprawdzające zrozumienie komunikatu, w tym te dotyczące orientacji w terenie” (Myers-Scotton, Bernsten 1988: 378). Stworzenie analogicznych wskaźników dla komunikatów fatycznych oraz *small talku* wymagałoby przeprowadzenia podobnego eksperymentu. Jednak można przypuszczać, iż uwagi autorek mogą być pomocne dla nauczycieli pragnących przedstawiać dialogi jak najbardziej zbliżone do naturalnych, a tym samym przygotowywać ucznia do udziału w rozmowach poza klasą. Pomóc w tym może ekspozycja uczących się na dialogi z dystraktorami, czyli takimi elementami wypowiedzi, które albo nie niosą dodatkowych treści informacyjnych, albo nie odnoszą się do zasadniczej treści rozmowy. Innymi słowy, celem ucznia w takim działaniu będzie wychwytywanie

tego, co najważniejsze, i ignorowanie tego, co nie jest istotne. To jednak umiejętność złożona, a jej opanowanie jest zależne od cech indywidualnych uczącego się oraz czynników afektywnych (np. poziomu odczuwanego lęku, który wpływa na koncentrację). Pomocne może być rozwijanie wspomnianej już kompetencji dyskursywnej. Istotnym elementem jest także uczenie strategii pozwalających przezwyciężyć bariery komunikacyjne poprzez zabiegi związane ze stosowaniem uproszczeń gramatycznych parafraz, zapożyczeń, zyskiwaniem na czasie i prośbą o pomoc w zrozumieniu komunikatu (Janowska 2019: 70). Według Iwony Janowskiej systematyczne poświęcanie uwagi podczas zajęć strategiom komunikacyjnym przygotowuje uczniów do autentycznej rozmowy (Janowska 2019: 70).

Przykładów *small talku* można szukać, przede wszystkim stając się uważnym badaczem relacji, czyli we własnych interakcjach z innymi osobami, oraz w literaturze, wszakże właśnie od *small talku* rozpoczyna się *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego. Przykłady występują również w programach telewizyjnych stylizowanych na relację z autentycznych wydarzeń, czyli tzw. *docusoap* (telenowela dokumentalna), lub programach paradokumentalnych. Szczególnie te drugie, w których dialogi prowadzone przez bohaterów stylizowane są na „z życia wzięte”, a fabuła jest prosta i przewidywalna, mogą być źródłem przykładów tego gatunku wypowiedzi, pod warunkiem że będą one tylko inspiracją do pokazania podczas zajęć krótkiego fragmentu rozmowy, zapisania przykładu lub skatalogowania tematów *small talku*. Programy te w całości nie mogą służyć do nauki języka polskiego jako obcego przede wszystkim z powodu niezbyt dobrych wzorców językowych, niestarannej wymowy bohaterów, zbytnej potoczności i w końcu tandetnej realizacji. Inspiracji można również szukać w korpusie języka mówionego (<http://spokes.clarin-pl.eu/>). Ten w pełni autentyczny materiał pozwoli na stworzenie „korpusu” *small talków* do prezentacji podczas zajęć oraz może pomóc w opracowaniu ćwiczeń komunikacyjnych. Uważność i analityczne nastawienie do praktyki zawodowej, o których wspomniano wyżej, pomogą w poszukiwaniu przykładów odpowiednich do zaprezentowania podczas zajęć językowych.

Elżbieta Łątka w poszukiwaniu formuł (skryptów) wyrażania zdenerwowania i złości przeprowadziła eksperyment pośród uczących się języka polskiego i użytkowników natywnych, prosząc ich o napisanie, jakich zwrotów i wyrażeń użyliby w danej sytuacji. Pozwoliło to na stworzenie zbioru zwrotów i wyrażeń używanych na co dzień, które można wprowadzać jako elementy dialogów prezentowanych podczas zajęć (Łątka 2010: 53). Podobne zadanie można by wykonać odnośnie do *small talku* w sytuacjach formalnych i nieformalnych, co umożliwiłoby zaprezentowanie takich naturalnych zachowań, wraz z sytuacjami, w których występują, uczącym się języka polskiego jako obcego.

## *Small talk* w klasie

Głównym elementem komunikacji autentycznej jest luka informacyjna lub potrzeba wyrażenia uczuć oraz emocji, zaprezentowanie prawdziwego, a nie symulowanego, „ja” (Janowska 2019: 94). Podczas komunikacji autentycznej „uczniowie wypowiadają się we własnym imieniu, przejmują inicjatywę odnośnie do komunikacji w różnych fazach lekcji i organizacji pracy w zespołach, jak również uczestniczą w podejmowaniu decyzji przez grupę [...]. Uczący się wyrażają swoje poglądy, emocje, propozycje, spostrzeżenia” (Janowska 2019: 94). Ponieważ stworzenie zachęty, dzięki autentycznej luce informacyjnej, do rozmowy w języku obcym jest zadaniem złożonym, to można zastanowić się, czy potrzeby do spełniania nie należałoby szukać w obszarze czynników afektywnych, czyli odwołując się do istoty *small talku* jako gatunku odpowiadającego na podstawowe potrzeby psychiczne człowieka związane z kontaktem i bezpieczeństwem.

Uczniowie, szczególnie na początku nauki języka oraz podczas pracy w nowej grupie, często doświadczają uczuć trudnych, w tym lęku oraz niepewności. Powstanie tych uczuć wiąże się nie tylko z cechami osobistymi uczącego się, ale także z dynamiką rozwoju grupy, przede wszystkim w jej pierwszej fazie (Jedliński 2011: 57–62). W takiej sytuacji potrzeba nawiązania kontaktu jest silna i autentyczna, a właśnie *small talk*, odpowiadający na podstawowe psychologiczne potrzeby człowieka związane właśnie z relacjami z innymi osobami i poczuciem bezpieczeństwa, może stać się środkiem do przezwyciężenia negatywnych emocji. Początkowo ulgę dać może korzystanie z wyuczonych, gotowych formuł (a także gestów, westchnień, wykrzyknień) pozwalających na adekwatną reakcję na słowa innego uczestnika zajęć. Z czasem pojawić się mogą również dłuższe wypowiedzi spełniające warunki uznania ich za realizację gatunku, niekoniecznie wcześniej użyte w takim kontekście.

Lęk związany z mówieniem w języku obcym (*foreign language anxiety*) nie jest przeniesieniem lęku z innego obszaru życia człowieka, ale specyficznym lękiem związanym z językiem obcym. Nie jest on także w prosty sposób związany z deficytami w tym obszarze (Dorney 2005: 99), tak więc prezentacja narzędzi językowych i pozajęzykowych ułatwiających nawiązanie relacji z innymi uczestnikami zajęć może zmniejszać negatywne uczucia i emocje łączące się z uczestnictwem w lekcji języka obcego. Lęk językowy dotyczyć może zarówno komunikacji, jak i obawy przed testowaniem oraz byciem ocenianym przez innych (Piechurska-Kuciel 2011: 243–245). Ewa Piechurska-Kuciel zauważa, iż pomocne w przezwyciężaniu lęku będzie wspieranie automatyzacji wypowiedzi poprzez uczenie tzw. gambitów komunikacyjnych, czyli wyrażen typowych dla naturalnej rozmowy, „[...] za

pomocą których okazuje się zainteresowanie, podziw, niechęć” (Piechurska-Kuciel 2011: 249). „Gambity” te są więc przeważnie wyrażeniami o charakterze fatycznym. Pozwalają nawiązać i podtrzymać kontakt. Takim właśnie „gambitem” stać się mogą zwroty i wyrażenia otwierające i zamykające *small talk*, a informacja o tematach, które mogą stać się jego podstawą, może pozwolić uczącym się na prowadzenie krótkiej rozmowy przełamującej bariery.

Tworzenie przyjaznej, pozbawionej lęku, swobodnej atmosfery, w której panuje zgoda na różnorodność i doskonalenie się, czyli popełnianie i poprawianie błędów, ważne jest nie tylko na początkowych etapach nauki, ale również w pracy z uczniami zaawansowanymi. Zauważa to Anna Robczuk, stwierdzając, iż bogactwo leksykalne i złożone formy gramatyczne mogą na wyższych poziomach zaawansowania hamować płynność mówienia z lęku przed popełnieniem błędu (Robczuk 2016: 156), a właśnie przyjazna atmosfera zajęć może wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej.

Analogiczne wnioski o użyteczności *small talku* i wadze komunikacji fatycznej na zajęciach jako narzędzia wspierającego rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz motywację poprzez obniżenie lęku zaprezentowała Jasmine Luk (Luk 2004). Badaczka analizowała *small talk* podczas lekcji języka angielskiego prowadzonego w Hongkongu w relacji między uczniami a nauczycielem. Jak zauważyła, jego podstawowym celem nie jest nauka języka, ale budowanie relacji między rozmówcami. Ponadto wpływa on na rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz interaktywnej (relacyjnej), a także pozwala na obniżenie poziomu lęku u uczniów (Luk 2004: 125–129). Według badaczki uczący się podczas wymiany zdań w stylu *small talk* mogli wyjść z przypisanych im ról ucznia oraz nauczyciela i zaczęli postrzegać się wzajemnie jako partnerów prowadzących rozmowę, której celem jest interakcja (Luk 2004: 127). Innymi słowy, *small talk* jest gatunkiem, dzięki któremu można wprowadzić autentyczną rozmowę podczas zajęć z uwzględnieniem potrzeb psychologicznych uczniów.

Uwrażliwianie uczących się na sposoby wyrażania komunikacji fatycznej w języku polskim i zgodnie z polską kulturą, w tym na *small talk*, może nie tylko wspierać rozwój sprawności komunikacyjnej, ale również ich motywację do dalszej nauki. Pozwala ona bowiem lepiej odnaleźć się w codziennych rozmowach z Polakami, a w klasie swobodniej nawiązywać relacje z nauczycielem oraz innymi uczniami. Zadanie to, mimo iż nie jest łatwe i wymaga od nauczyciela wielu kompetencji, w tym z zakresu komunikacji międzykulturowej, a także konieczności przygotowywania materiałów własnych na zajęcia na podstawie przeprowadzonych samodzielnie analiz, jest warte podjęcia, gdyż może przynieść wymierne, również pozajęzykowe, korzyści.

## Abstrakt

Celem tego artykułu jest przedstawienie funkcji fatycznej i gatunku mowy *small talk* jako problemów, które powinny stać się przedmiotem zainteresowania lektorów i uczących się języka polskiego jako obcego. Autorka zwraca uwagę na językowe i pozajęzykowe aspekty komunikacji fatycznej, kompetencje lektora potrzebne do wprowadzenia tego zagadnienia oraz korzyści płynące z pokazywania i zachęcania do prowadzenia krótkich dialogów na pozornie błahe tematy w klasie i poza nią. Ćwiczenie umiejętności prowadzenia *small talków* oraz wrażliwość na różnorodne przejawy komunikatów fatycznych mogą wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz motywację, gdyż pozwalają na bliższy kontakt z innymi uczestnikami zajęć i dają możliwość udziału w codziennych rozmowach z natywnymi użytkownikami języka.

**Słowa kluczowe:** *small talk*, komunikacja fatyczna, kompetencja komunikacyjna

## Abstract

The goal of this article is to present the phatic function of language and the *small talk* speech genre as problems that should be of interest to teachers and students learning Polish as a foreign language. The author draws attention to the linguistic and non-linguistic aspects of phatic communication, the pedagogical competences needed to introduce those issues, and the benefits of presenting *small talk* examples and scripts and encouraging students to produce and conduct short dialogues on seemingly trivial topics in the classroom and beyond. Practicing the ability to conduct *small talk* and becoming familiar with various manifestations of phatic utterances can support the development of communication competence and motivation, as it allows students to form bonds with other students in the class. It also provides students the opportunity to participate in everyday conversations with native Polish language users.

**Key words:** small talk, phatic communication, communicative competence





# Po polsku o Młodej Polsce, czyli wiersze modernistyczne na lekcji języka polskiego jako obcego

## Young Poland in Polish, or Modernist poems in Polish as a foreign language lessons

VIRA NESZEW

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Literatura jest jednym z głównych filarów, na których opiera się kultura każdego narodu. Zgłębianie dzieł twórców, których teksty należą do kanonu literackiego, przybliży cudzoziemcowi uczącemu się nowego języka oryginalne cechy kultury narodowej (Gębał 2010). Tekst literacki jest nie tylko odzwierciedleniem stanu umysłowego ludzi żyjących w danej epoce, lecz również żywym świadectwem rozwoju języka. Obcokrajowiec, który pragnie lepiej poznać język i mentalność rodzimych użytkowników danego języka, a także historię ich kraju – powinien sięgać do tekstów literackich (prozatorskich, poetyckich) należących do różnych epok. Wiola Próchniak w pracy poświęconej sposobom wykorzystania wiersza na lekcji języka polskiego jako obcego eksponuje szczególną rolę literatury w glottodydaktyce:

[...] tekst literacki jest formą, za sprawą której język pozostaje w stanie szczególnego zagęszczenia, [...] wiersz nie tylko w wyjątkowo pewny sposób ujawnia potencjał tkwiący w języku, manifestuje jego semantyczne, ewokacyjne i intelektualne dyspozycje, ale odsłania również samą strukturę języka, pokazuje ją w działaniu, w jej wewnętrznym zdialogizowaniu i bogactwie (Próchniak 2012: 160).

Romulad Cudak podkreśla, że omawianie literatury współczesnej na lekcjach języka polskiego jako obcego jest priorytetowe, ponieważ „podstawowym obszarem zainteresowania studentów [...] jest polskie «tu i teraz». [...] Jest to zgodne również

z regułami recepcji «krajowej», gdzie w obiegu czytelnicznym, «dobrowolnym» przeważa przecież «produkt bieżący» (Cudak 2010: 121). Niewątpliwie stwierdzenie badacza wynika także z faktu, że podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego, w których są teksty wierszowane, prezentują głównie twórczość poetów współczesnych, na przykład poezje Mirona Białoszewskiego, Zbigniewa Herberta, Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej, Haliny Poświatowskiej, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego i in. W przypadku prozy mamy do czynienia z dwunastotomową serią materiałów pomocniczych do nauki języka polskiego jako obcego pt. *Czytaj po polsku* (Cudak, Hajduk-Gawron, Tambor 2014–2016), w której znalazły się głównie utwory pisarzy współczesnych (m.in. Ryszarda Kapuścińskiego, Stanisława Lema, Sławomira Mrożka, Olgi Tokarczuk czy Andrzeja Sapkowskiego). W mniejszości pozostaje twórczość wybranych pozytywistów (np. Henryka Sienkiewicza, Marii Konopnickiej, Bolesława Prusa) oraz młodopolań (np. Stefana Żeromskiego).

W rozmyślaniach na temat właściwego doboru tekstów literackich dla obcokrajowców Cudak akcentuje, że

Zwrócenie baczniejszej uwagi na literaturę współczesną ważne jest [...] dlatego, że lepiej pozwala stosować opcję strategiczną w lekturze utworu. [...] produkt bieżący, jeszcze nie-do-czytany [...] funkcjonuje faktycznie jako tekst do zinterpretowania także w kontekście „tu i teraz” czytającego (Cudak 2010: 122).

Bez wątpienia literatura współczesna jest cennym źródłem materiału leksykalno-gramatycznego oraz stylistycznego. Jednak nie powinno się pomijać dzieł literackich należących do romantyzmu, pozytywizmu oraz Młodej Polski, chociażby ze względu na fakt, że utwory te nadal „żyją” we współczesnej polszczyźnie. Pewne wyrażenia, które z płaszczyzny literackiej przez rodzimych użytkowników języka polskiego zostały przeniesione do polszczyzny ogólnej, należą do różnych epok literackich, chociaż mogą mieć nieco zmieniony kontekst. Dla przykładu cytaty „Ciemno wszędzie, głucho wszędzie” z *Dziadów* Adama Mickiewicza można usłyszeć nie tylko podczas rozmowy na temat jednego z najśłynniejszych utworów literatury romantycznej, lecz również w grze komputerowej *Wiedźmin 3: Dzikie Gon* (Morcinek-Abramczyk 2018: 64–66). Kolejnym przykładem jest określenie „A to Polska właśnie”, pochodzące z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. Cytat ten jest głęboko zakorzeniony w kulturze polskiej, gdyż oddaje „zachowania, zjawiska charakteryzujące polską rzeczywistość (pozytywne bądź negatywne, a czasem nawet karykaturalne)” (Hajduk-Gawron et al. 2017: 23). Cudzoziemiec, napotykając te cytaty, początkowo może mieć problemy ze zrozumieniem przekazu, jednak zapoznanie się z ich kontekstem kulturowym pozwoli mu podnieść swoje kompetencje leksykalne z zakresu języka polskiego.

## Wiersze młodopolskie (aspekt kulturowy)

Do zbadania poezji młodopolskiej w perspektywie glottodydaktycznej zainspirowała mnie publikacja *Na wrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinny znać także cudzoziemiec* (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018), uświadamiająca zarówno rodzimemu użytkownikowi języka, jak i cudzoziemcowi, że literatura piękna wpływa na kształt kultury narodowej. Obcokrajowiec, poznając na lekcji polskie dzieła literackie, będzie rozumiał językowy i kulturowy kontekst danego tekstu. Posługując się fragmentami, zaczerpniętymi z danych utworów, znosi granice mentalne/kulturowe, ponieważ „znać prawdziwie obcy język to znać jego zasób zlektykalizowanych fraz i posługiwać się nimi bez przeszkód” (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 11). Co więcej, tekst literacki jest swoistą przestrzenią, która wymaga zarówno od twórcy literatury, jak i obcokrajowca odpowiedniego wysiłku intelektualnego. „Dla pisarza – podobnie jak dla cudzoziemca – język jest ziemią nieodkrytą. Jest obszarem, w którym pisarz i cudzoziemiec mogą zamieszkać, czyniąc go miejscem własnym i oswojonym” (Próchniak 2001: 214). Ta oryginalna cecha literatury, która łączy w sobie „rodzime” i „obce”, powinna przekonać lektorów do korzystania z utworów poetyckich i prozatorskich na lekcjach języka polskiego jako obcego.

Naturalni użytkownicy języka polskiego niejednokrotnie odwołują się do fragmentów wybranych tekstów młodopolskich (często w nowych kontekstach), dlatego sięganie do nich na lekcjach prowadzonych dla obcokrajowców jest jak najbardziej wskazane. Zgodzę się ze stwierdzeniem Wioli Próchniak, że „Mowa literatury [...] wcześniej czy później wchodzi do słownika studenta” (Próchniak 2001: 209), a rola nauczyciela polega na tym, żeby ten proces przyspieszyć:

Lektura może stać się pretekstem, może służyć przybliżeniu czy rozjaśnieniu utrwalonych w kulturze bądź funkcjonujących na jej obrzeżach idei, może stać się okazją do wypreparowania sytuacji, ciągów zdarzeń, motywacji, które poddamy później dyskusji lub osądowi. [...] Kontakt z tekstem może być doświadczeniem poruszającym, nie tylko ze względu na [...] społeczne funkcje literatury (Próchniak 2001: 209).

Tekst literacki nie stanowi tylko materiału leksykalno-gramatycznego<sup>1</sup>, jest również doskonałym materiałem realioznawczym i kulturoznawczym. Metoda

<sup>1</sup> Próchniak wymienia nurty metodologiczne, zgodnie z którymi mogą być wykorzystywane teksty literackie (m.in. metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna, komunikacyjna, semantyczna). Patrz w: Próchniak 2001.

semantyczna, której głównym założeniem jest „dążenie do zrozumienia struktury gramatycznej, a także wartości semantycznej i funkcji poszczególnych leksemów, zdań [...]” (Próchniak 2001: 207), oraz perspektywa poststrukturalna umożliwiającą wykorzystanie utworu literackiego nie tylko pod względem zawartej w nim gramatyki i leksyki, lecz również pozwalają na dokonanie „żywej” analizy tekstu we właściwym dla niego kontekście kulturowym (Próchniak 2001: 207). Warto przy tym pamiętać, że poezje / utwory poetyckie powinny być odpowiednio dobrane do poziomu językowego, a także zdolności intelektualnych uczniów: „Złożony sens wiersza jest pochodną złożonych kolokacji tworzących go słów i złożonej natury ewokowanych przez nie znaczeń. Odkrywanie ich semantycznego potencjału to tyle kwestia kompetencji językowych, ile intelektualnej otwartości [...]” (Próchniak 2011: 140).

Twórczość Bolesława Leśmiana bez wątpienia powinna znaleźć się na lekcji języka polskiego jako obcego chociażby ze względu na fakt, iż fragmenty zaczerpnięte z poezji poety trzech epok funkcjonują w obiegu językowym Polaków. Dla przykładu wiersz *Dziewczyzna* (Leśmian 1936: 37) jest balladą o dwunastu braciach, którzy za murem usłyszeli głos nieznaney dziewczyny, wołającej o pomoc. Poświęcili oni całe swoje życie na zniszczenie muru w celu uwolnienia istoty, której nigdy nie widzieli. Pracę tę można określić jako syzyfową, ponieważ bracia zmarli i jako cienie nadal wykonywali tę samą czynność. Cytat: „A ty z tej próżni czemu drwisz, kiedy ta próżnia nie drwi z ciebie?”, który jest ostatnim wersem tego utworu, często używany jest przez Polaków jako przestroga, a także w sytuacji, kiedy nie wolno się poddawać, warto dołożyć wszelkich starań, żeby osiągnąć swój cel (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 37). Jak przypomina Wioletta Hajduk-Gawron, utwory poetyckie Leśmiana stały się tekstami piosenek zespołu Stare Dobre Małżeństwo (np. *Boże, pełen w niebie chwały*), Grzegorza Turnaua (wiersz *Gdybym spotkał ciebie znówu...* stał się tekstem piosenki pt. *Jakieś inne słowa*) oraz innych (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 28).

Cytat: „Teraz, budując, zacznę od dymu z komina”, pochodzący z utworu *Podwaliny* Leopolda Staffa<sup>2</sup>, „ukazuje rozpad świata i wynikający z niego kryzys wartości” (Gęsina 2018: 321). Według Tomasza Gęsiny przywołany fragment wiersza symbolizuje nieszablonowe postępowanie, którego wynikiem jest nieoczekiwane, wręcz „zaskakujące rozwiązanie” (Gęsina 2018: 321). Z kolei cytat „Mów do mnie jeszcze... Za taką rozmową tęskniłem lata”, który został zaczerpnięty

<sup>2</sup> Utwory Leopolda Staffa (m.in. wiersz *Podwaliny*) dostępne są na stronie internetowej: [https://poezja.org/wz/Staff\\_Leopold/#author-works](https://poezja.org/wz/Staff_Leopold/#author-works) [dostęp: 24.01.2020].

z erotyku Kazimierza Przerwy-Tetmajera, funkcjonuje w polszczyźnie najczęściej jako sposób na określenie stanu emocjonalnego wynikającego z zakochania. Podobnie jak w przypadku wybranych wierszy Leśmiana, wspomniany erotyk Tetmajera był śpiewany przez Marka Grechutę oraz Czesława Niemena (piosenka *Mów do mnie jeszcze*) (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 196). Fragment pochodzący z utworu pt. *Stefania*<sup>3</sup> Tadeusza Boya-Żeleńskiego: „Z tym największy jest ambaras, żeby dwoje chciało naraz”, jest bardzo interesującym przykładem funkcjonowania cytatu w strefie literackiej. Agnieszka Madeja zwraca uwagę na fakt, iż cytat ten stał się inspiracją do napisania wiersza pt. *Żuraw i czapla* Jana Brzechwy (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 353).

Zaskakująco dużo cytatów trafiło do obiegu kulturowego z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, który jako jedno z arcydzieł modernizmu polskiego jest mocno zakorzeniony w polskiej kulturze narodowej. Wiele fragmentów zaczerpniętych z tego dramatu do dziś funkcjonuje w polskim uzusie. Dla przykładu cytat: „Miałeś, chamie, złoty róg”, jest przywoływany w sytuacji, kiedy ktoś przeoczył coś bardzo ważnego w swoim życiu, nie skorzystał z możliwości, które miał. Warto również podkreślić, że złoty róg jest metaforą symbolizującą potrzebę przebudzenia i zjednoczenia narodu polskiego (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 181). Wówczas cytat „Kto mnie wołał, czego chciał” często jest używany „jako powiedzenie osoby, która przychodzi na zawołanie lub zaproszenie” (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018: 181).

Przedstawienie cudzoziemcowi cytatów pochodzących z wybranej poezji młodopolskiej może być pretekstem do dalszej pracy z wybranymi wierszami. Ma to również na celu uświadomienie mu, że literatura polska nie jest systemem zamkniętym, lecz bierze czynny udział w rozwoju współczesnego języka polskiego. Sylwetki autorów przywołanych cytatów na pewno będą łatwiejsze do zapamiętania dla cudzoziemca, gdy dowie się, że stworzyli wciąż żywy język. Po zapoznaniu się z wybranymi cytatami lub fragmentami utworów literackich obcokrajowiec może również samodzielnie sięgać do tekstów źródłowych, które będą szczególnie rozwijać jego sprawność czytania.

<sup>3</sup> Wiersz *Stefania* T. Boya-Żeleńskiego dostępny jest na stronie internetowej: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/slowka-zbior-stefania.html> [dostęp: 24.01.2020].

## Wiersze młodopolskie (aspekt językowy)

Obcokrajowcy, zwłaszcza na poziomie średnio zaawansowanym, powinni rozwijać swoje kompetencje językowe, sięgając do poezji, gdyż system leksykalno-gramatyczny wiersza jest bardzo zróżnicowany, a także odzwierciedla „eksperymenty” twórcy z językiem. Próchniak w nauczaniu języka polskiego jako obcego uwypukla rolę gramatyki; zbyt niski poziom opanowania tej sprawności językowej często może powodować trudności w nawiązaniu kontaktu z polskim użytkownikiem języka:

Zarówno w podejściu komunikacyjnym, jak i w innych metodach, które na plan pierwszy wysuwają skuteczność komunikacyjną, nie uznaje się poprawności gramatycznej za kategorię pierwszorzędą, a tym samym nauczania gramatyki za działanie najistotniejsze. [...] ale należy pamiętać, że braki w zakresie poprawności gramatycznej zaburzają [...] rozumienie komunikatu i w znaczący sposób wpływają na obniżenie zarówno elegancji, jak i semantycznej finezji wypowiedzi (Próchniak 2012: 21–22).

I dalej:

[...] uczenie gramatyki powinno odbywać się dwutorowo – należy zaprezentować zarówno strukturę językową, jak i możliwości jej stosowania i jej funkcjonalność (Próchniak 2012: 23).

Poezja młodopolska jest dobrym przykładem umiejętności językowych, którymi operuje twórca literatury. Warto uatrakcyjnić lekcje poświęcone gramatyce nie tylko tekstami stworzonymi na potrzeby glottodydaktyczne, lecz również dziełami autentycznymi, będącymi świadectwem różnorodności i bogactwa językowego, wieloznaczności słów, wyrazów czy całych konstrukcji językowych.

Należy także zaznaczyć, że nauczanie gramatyki, bazujące na poezji młodopolskiej, nie budzi powszechnej akceptacji w środowisku glottodydaktycznym, ponieważ materiał gramatyczny czasami jest mocno oderwany od współczesnej praktyki językowej. Powodem tego jest obecność w wierszach modernistycznych autorskich neologizmów lub archaicznych struktur językowych. Nie ma wątpliwości, że zadania gramatyczne, zawarte w utworach młodopolskich, powinny być skierowane do obcokrajowców wcześniej przygotowanych merytorycznie (np. różnego rodzaju operacje gramatyczne mogą być przydatne dla studentów zagranicznych, studiujących nauki humanistyczne).

Irena Maciejewska, pisząc o Bolesławie Leśmianie, podkreśla oryginalny charakter jego utworów; poeta „zarówno w teorii, jak i w praktyce twórczej realizował, uświadomioną przez symbolizm, koncepcję autonomii języka poetyckiego, obrazu i słowa w nim” (Maciejewska 1991: 239). Literaturoznawczyni uwypukla jedną

z charakterystycznych cech twórczości Leśmiana-wyobraźniowca (np. neologizmy: Znikomek, Zmierzchun, Śnigrobek, Srebroń, Istnieniwiec; Maciejewska 1991: 240), która czyni z tej poezji świetny materiał tekstowy do nauki słowotwórstwa.

Kiedy las od ukąszeń zmór drzewnych **pożółciał**,  
**Śnigrobek, błękitnawo** zapatrzony w paproć –  
Wędrawnie się **zazłocił** – z dali w dal – po dwakroć,  
Aż się wsnuł do krainy **półduchów** i **półciał**. (Leśmian 1936: 90)

Poniżej zaprezentuję kilka przykładowych ćwiczeń dla obcokrajowców z wykorzystaniem liryki. Wiersz Leśmiana pt. *Gdybym spotkał ciebie* (Leśmian 1912: 21) może być wykorzystany jako materiał uzupełniający na lekcji utrwalającej/powtarzającej tryb przypuszczający (sugerowany poziom B2/C1).

Gdybym spotkał ciebie znowu pierwszy raz,  
Ale w innym sadzie, w innym lesie, –  
Możeby inaczej zaszumił nam las,  
Wydłużony mgłami na bezkresie...

Możeby innych kwiatów wśród zieleni brózd  
Jęłyby się dłonie, dreszczem czynne, –  
Możeby upadły z niedomyślnych ust  
Jakieś inne słowa – jakieś inne...

Możeby i słońce zniewoliło nas  
Do spłonięcia duchem w róż kaskadzie,  
Gdybym spotkał ciebie znowu pierwszy raz,  
Ale w innym lesie, w innym sadzie...

#### ĆWICZENIE I<sup>4</sup>

Od podanych czasowników proszę utworzyć formy trybu przypuszczającego zgodnie z przykładem:

<i><b>Gdybym spotkał</b></i> ciebie znowu pierwszy raz,	(0. spotkać, ja)
Ale w innym sadzie, w innym lesie, –	
Może inaczej (1) ..... nam las,	(1. zaszumić)
Wydłużony mgłami na bezkresie...	

<sup>4</sup> Przed wykonaniem tego ćwiczenia konieczne jest omówienie nieznanych słów (np. czasownika „jąć”). Sugeruję zmianę formy „możeby” (np. przeniesienie cząstki „by” do czasownika). Po wykonaniu ćwiczenia warto wytłumaczyć sposób tworzenia oraz znaczenie tej formy.

Może innych kwiatów wśród zieleni brózd (2) ..... się dłonie, dreszczem czynne, – Może (3) ..... z niedomyślnych ust Jakieś inne słowa – jakieś inne...	(2. jąć) (3. upaść, one)
Może i słońce (4) ..... nas Do spłonięcia duchem w róż kaskadzie, (5) ..... ciebie znowu pierwszy raz, Ale w innym lesie, w innym sadzie...	(4. zniewolić) (5. gdyby, spotkać, ja)

Fragment wiersza *Kłęska* (Leśmian 1912: 95) warto wykorzystać jako materiał do powtórzenia aspektu czasownika (sugerowany poziom B2/C1):

Na jeziorze zatańczy niedobłyśk miesiąca,  
Pół wiatru w las uderzy, drugie pół – w dolinę!  
A ten, co nie chciał zemdleć od marzeń gorąca,  
Wstąpi nagle pół-duszą w tych marzeń krainę.  
[...]  
Skinie – a żar upojeń, mocniejszych od wina,  
Rozpłonie w srebrze kości i w krwi jego złocie!  
Szepnie – a najpiękniejsza z umarłych dziewczyna  
Zbudzi się, by go w tajnej kołysać pieszczocie...

## ĆWICZENIE II

Od podanych czasowników proszę utworzyć aspekt dokonany i wpisać odpowiednią formę czasownika w czasie przyszłym zgodnie z przykładem<sup>5</sup>.

Na jeziorze (0) <b>zatańczy</b> niedobłyśk miesiąca, Pół wiatru w las (1) ....., drugie pół – w dolinę! A ten, co nie chciał zemdleć od marzeń gorąca, (2) ..... nagle pół-duszą w tych marzeń krainę. [...] Skinie – a żar upojeń, mocniejszych od wina, (3) ..... w srebrze kości i w krwi jego złocie! (4) ..... – a najpiękniejsza z umarłych dziewczyna (5) ....., by go w tajnej kołysać pieszczocie...	(0. tańczyć) (1. uderzać, on) (2. wstępować, on) (3. płonać) (4. szeptać) (5. budzić się)
---	--

<sup>5</sup> W tym ćwiczeniu lektor powinien przyjmować także odpowiedzi różniące się od oryginału (np. spłonać – spłonie; podobnie: budzić się – obudzić się – obudzi się).



Twórczość Leopolda Staffa, określanego jako „największego po Norwidzie poety kultury” (Maciejewska 1991: 269), może być atrakcyjnym materiałem językowym zarówno na poziomie średnim ogólnym, jak i zaawansowanym. Dla przykładu w wierszu *Kochać i tracić*<sup>6</sup> uczeń może poeksperymentować z koniugacją czasowników (np. zmienić bezokoliczniki na wybraną osobę w liczbie pojedynczej/ mnogiej lub zmienić czas).

Kochać i tracić, pragnąć i żałować,  
Padać boleśnie i znów się podnosić,  
Krzyczeć tęsknocie „precz!” i błagać „prowadź!”  
Oto jest życie: nic, a jakże dosyć...

Zbiegać za jednym klejnotem pustynie,  
Iść w toń za perłą o cudu urodzie,  
Ażeby po nas zostały jedynie  
Ślady na piasku i kręgi na wodzie.

### ĆWICZENIE III

Od wybranych bezokoliczników proszę utworzyć czasowniki 1. os. l. poj. (czas teraźniejszy) zgodnie z przykładem:

(0) <b>Kocham</b> i (1)....., (2)..... i (3) .....,	(0. <b>kochać</b> ), (1. tracić), (2. pragnąć), (3. żałować)
(4) ..... boleśnie i znów się (5) .....,	(4. padać), (5. podnosić)
(6) .....tęsknocie „precz!” i (7) ..... „prowadź!”	(6. krzyczeć), (7. błagać)
Oto jest życie: nic, a jakże dosyć...	
(8) ..... za jednym klejnotem pustynie,	(8. zbiegać)
(9) ..... w toń za perłą o cudu urodzie, Ażeby po nas zostały jedynie Ślady na piasku i kręgi na wodzie <sup>7</sup> .	(9. iść)

<sup>6</sup> Wiersz *Kochać i tracić* jest dostępny online na stronie: [https://poezja.org/wz/Staff\\_Leopold/1515/Kochać\\_i\\_tracić](https://poezja.org/wz/Staff_Leopold/1515/Kochać_i_tracić) [dostęp: 27.01.2020].

<sup>7</sup> Po dokonaniu zmian gramatycznych warto zapytać słuchaczy, czy według nich zmienił się kontekst wiersza.

Poezja Kazimierza Tetmajera, która „w sposób najdobitniejszy wyraża świadomość duchową pokolenia modernistycznego” (Kulczycka-Saloni, Maciejewski, Makowiecki, Tamborski 1991: 270), jest jak najbardziej aktualna na lekcjach polskiego jako obcego. Na podstawie wiersza pt. *Koniec wieku XIX* [fragment] (Przerwa-Tetmajer 1906: 18) można nawiązać do rzeczowników odczasownikowych.

Przekleństwo?... Tylko dziki, kiedy się skaleczy,  
Złorzeczy swemu bogu, skrytemu w przestworze.  
Ironia?... Lecz największe z szyderstw czyż się może  
Równać z ironią biegu najzwyczajniejszych rzeczy?

Wzgarda... Lecz tylko głupiec gardzi tym ciężarem  
Którego wziąć na słabe nie zdoła ramiona,  
Rozpacz?... Więc za przykładem trzeba iść skorpionia,  
Co się zabija, kiedy otoczą go żarem?

#### ĆWICZENIE IV

Od podanych czasowników proszę utworzyć rzeczowniki odczasownikowe zgodnie z przykładem (sugerowany poziom B2).

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| (0) <i>Przekleństwo</i> ?... Tylko dziki, kiedy się skaleczy,<br>Złorzeczy swemu bogu, skrytemu w przestworze.  | (0. przeklinać)                    |
| (1) .....?... Lecz największe z szyderstw czyż się może<br>Równać z (2) ..... biegu najzwyczajniejszych rzeczy? | (1. ironizować)<br>(2. ironizować) |
| (3) ..... Lecz tylko głupiec gardzi tym ciężarem,<br>Którego wziąć na słabe nie zdoła ramiona.                  | (3. wzgardzić)                     |
| (4) .....?... Więc za przykładem trzeba iść skorpionia,<br>Co się zabija, kiedy otoczą go żarem?                | (4. rozpaczać)                     |

Wiersz Przerwy-Tetmajera pt. *Zbrodnie* (1900: 29) [fragment] warto wykorzystać na lekcji poświęconej rekcji rzeczownika (sugerowany poziom B2/C1).

Na rozhukanych koniach, wśród zamieci,  
W wirze kurzawy kłębow, chrzęstu, łomu,  
Wśród huraganów ryku, grzmotów, gromu:  
Orszak fatalnych amazonek leci.

Lecą przez łąny i stępy stuleci,  
Przez pieśni zwycięstw, przez jęki pogromu,  
Pośród wrzaw pychy, pośród milczeń sromu,  
Przez wały złomisk, przez ogrody kwieci...

Lecą w purpurach i szmatach u ramion,  
Trzymając w rękach lilie i pochodnie,  
Krwią, łzami, błotem szlak ich dróg poplamion.

## ĆWICZENIE V

Proszę wpisać odpowiednią formę rzeczowników zgodnie z przykładem.

Na rozhukanych (0) <b>koniach</b> , wśród (1) .....	(0. koń, l. mn.), (1. zamieć, l. poj.)
W (2) ..... kurzawy kłębow, chrzęstu, łomu,	(2. wir)
Wśród (3) ..... ryku, grzmotów, gromu: Orszak fatalnych amazonek leci.	(3. huragan, l. mn.)
Lecą przez (4) ..... i (5) ..... stuleci,	(4. łan, l. mn.), (5. step, l. mn.)
Przez (6) ..... zwycięstw, przez (7) ..... pogromu,	(6. pieśń, l. mn.), (7. jęk, l. mn.)
Pośród (8) ..... pychy, pośród (9) ..... sromu,	(8. wrzawa, l. mn.), (9. milczenie, l. mn.)
Przez (10) ..... złomisk, przez (11) ..... kwieci...	(10. wał, l. mn.), (11. ogród, l. mn.)
Lecą w (12) ..... i (13) ..... u (14) .....	(12. purpura, l. mn.), (13. szmata, l. mn.), (14. ramię, l. mn.)
Trzymając w (15) ..... lilie i pochodnie, Krwią, łzami, błotem szlak ich dróg poplamion.	(15. ręka, l. mn.)

Zaprezentowane wiersze i ćwiczenia mają na celu zwrócenie uwagi na aktualną wartość poezji młodopolskiej na lekcji języka polskiego jako obcego. Ogromną zaletą utworów poetyckich jest ich autentyczność oraz autonomiczność, teksty te odzwierciedlają bogactwo języka polskiego, różnorodność jego form i kontekstów. Cytaty, zaczerpnięte z utworów młodopolańskich, mogą stać się impulsem do dalszej pracy z tekstem dzieła literackiego. Rolą nauczyciela jest uświadomienie cudzoziemcowi, że poezja funkcjonuje we współczesnym języku polskim oraz że często bez dodatkowych słów pomaga rodzimemu użytkownikowi wyrazić określony stan rzeczy. Perspektywa kulturowa powinna zachęcić obcokrajowców do dalszej pracy z tekstem źródłowym, który może być przez nich samodzielnie przyswojony z niemałą trudnością, ale ogromną korzyścią językową.

## Abstrakt

Tekst ma na celu zachęcanie do wykorzystania poezji młodopolskiej na lekcji języka polskiego jako obcego. Aktualność wierszy młodopolskich jest uwarunkowana częstotliwością sięgania po cytaty z dzieł wybranych twórców (np. Staffa, Leśmiana, Przerwy-Tetmajera) przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Jeśli fragmenty wybranych wierszy funkcjonują w życiu codziennym Polaków, to obowiązkiem lektora jest „poprowadzenie” cudzoziemca „od cytatu” do wiersza. Z perspektywy glottodydaktycznej teksty młodopolskie są oryginalnym źródłem leksykalno-gramatycznym, odzwierciedlającym bogactwo języka polskiego.

**Słowa kluczowe:** wiersz, tekst literacki, Młoda Polska, kompetencje leksykalne, kompetencje językowe

## Abstract

The text aims to encourage the use of Polish poetry in Polish as a foreign language lessons. Modernist Polish poetry is important to the study of Polish as a foreign language because Poles frequently quote poets such as Staff, Leśmian, Przerwa-Tetmajer, etc. If excerpts of selected poems function in the everyday lives of Poles, then the teacher's duty is to „lead” the foreigner „from quotations” to the poem. From a glottodidactic perspective, modernist Young Poland texts are an original source of lexical and grammatical material that reflect the richness of the Polish language.

**Key words:** poem, literary text, Young Poland, lexical competence, language competence

# Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctorii R.F., 2006, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań.
- Alberti R., Emmons E., 2011, *Asertywność*, GPW, Sopot.
- Argyle M., 1998, *Zdolności społeczne*, w: Moscovici S. (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, WSiP, Warszawa.
- Argyle M., 1999, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, WSiP, Warszawa.
- Argyle M., 2002, *Umiejętności społeczne*, w: Mackintosh N.J., Colman A.M. (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań, s. 107–142.
- Awdziejew A., 2004, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Awdziejew U., 1981, *Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki*, „Przegląd Polonijny” nr 1, s. 69–76.
- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków.
- Bartmiński J., 1993, *Język potoczny*, w: tenże (red.), *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 115–134.
- Bauer J., 2015, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- Biernacka A., 2012, *Sposoby angażowania uczniów w proces dydaktyczny, czyli o planowaniu*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków, s. 101–120.
- Bird J., Gornall S., 2017, *Sztuka coachingu. Zbiór narzędzi i wskazówek*, Galaktyka, Łódź.
- Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa.
- Brzeziński Ł., 2014, *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, s. 165–175.
- Brzeziński Ł., Klemczak B., 2016, *Coaching jako nowoczesny styl komunikacji nauczyciela w procesie edukacji*, w: Nowosielska J., Bartnicka D. (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa, s. 127–143.

- Budzik M., 2017, *Jak nauczyciel ukierunkowany na rozwój ucznia wspiera jego aktywność i zaangażowanie w trakcie czytania klasyki*, „Polonistyka” nr 1, s. 24–31.
- Buzan T., 2014, *Pamięć na zawołanie*, Wydawnictwo Aha, Warszawa.
- Cellary W., 2009, *Aktualne trendy w przekazywaniu wiedzy drogami elektronicznymi*, w: Dziak A., Żurek S.J. (red.), *E-polonistyka*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 113–121.
- Chodkiewicz H., 2016a, *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 11–16.
- Chodkiewicz H., 2016b, *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 79–85.
- Coupland J., 2014, *Introduction: sociolinguistic perspectives on small talk*, w: tenże (ed.), *Small Talk*, New York, s. 1–26.
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: Achtełek A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego*, t. 2, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 117–130.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Madeja A. (red.), 2018, *Na wrywyki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Tambor J. (red.), 2014–2016, *Czytaj po polsku*, t. 1–12, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Czapiński J., 2017, *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odstona teorii cebulowej*, Scholar, Warszawa.
- Dakowska M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language*, PWN, Warszawa.
- Day R.R., Bamford J., 2002, *Top ten principles for teaching extensive reading*, „Reading in a Foreign Language” no. 14, s. 136–141.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, ORE, Warszawa.
- Dobrzyniak M., 2016, *Coaching w edukacji. Harmonijny rozwój w przyjaznym otoczeniu*, w: Nowosielska J., Bartnicka D. (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa.
- Dorney Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Routledge, New York–London.
- Drabik L., 2009, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Dunaj M., 2016, *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce. Co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?*, Polski Związek Głuchych. Oddział Łódzki, Łódź.
- Gaas S., Selinker L., 2008, *Second Language Acquisition*, Routledge, New York.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Universitas, Kraków.

- Gębal P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzywne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.
- Gęsińska T., 2018, *Teraz, budując, zacznę od dymu z komina*, w: Cudak R., Hajduk-Gawron W., Madeja A. (red.), *Na wrywyki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 321–323.
- Górska A., 2005, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 22.
- Grys M., Zehetbauer W., Madelska L., 2013, *Tak się nie mówi – o poprawianiu błędów w wypowiedziach ustnych*, w: Rabczuk A. (red.), *Edukacja międzykulturowa. Forum glottodydaktyczne. Materiały z konferencji*, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Hajduk-Gawron W., Madeja A., Smereczniak M., 2017, *Potrzeby kulturowo-językowe uczestników kursów języka polskiego dla kandydatów na studia*, w: Kubicka E., Berend E., Rittner M. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 431–446.
- Iluk J., 2013, *Nauczanie etykiety obcojęzycznej w ujęciu podstawy programowej z 2008 roku*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 70–79.
- Iluk J., 2015, *Przygotowanie dzieci do postugiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej*, w: tenże (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Podstawa programowa – założenia teoretyczne – zasady nauczania – efekty – kompetencje nauczycieli – opinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 15–36.
- Iskierka S., Krzemiński J., Weźgowiec Z., 2016, *E-materiały dydaktyczne – wyzwania merytoryczne i organizacyjne*, „Dydaktyka Informatyki” nr 11, s. 61–69.
- Jakobson R., 1976, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, w: Markiewicz H. (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 2, Kraków, s. 22–69.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016a, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016b, *Program nauczania języka polskiego jako obcego poziomy A1–C2*, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka, t. 1, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2012, *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2014, *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, Universitas, Kraków.

- Januszewicz M., 2011, *Lektoraty języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Trudności, osiągnięcia, perspektywy*, w: Pluskota K., Taczyńska K. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 29–36.
- Jaroszewska A., 2014, *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 52–66.
- Jedliński K., 2011, *Trening interpersonalny*, W.A.B., Warszawa.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., 1997, *Kształcenie otwarte od A do Z*, ITEE, Radom.
- Kaczmarek M., 2013, *Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis” nr 72, s. 73–82.
- Kakareko K., 2008, *Karta Polaka – narzędzie politycznego wpływu czy tarcza w rękę Polonii?*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” nr 2.
- Kita M., 2016, *Wybieram gramatykę!*, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kolera M., *Potrzeby nauczycieli języków obcych w zakresie kompetencji społecznych*, w: Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M. (red.), *Nauczyciele języków obcych. Konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017.
- Kołpak M., 2010, *Komunikacja w procesie edukacyjnym*, „Wychowawca” nr 5, s. 10–20.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H., 2020, *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” nr 1.
- Konarski S. (red.), 2006, *Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menadżerów*, Warszawa.
- Kordziński J., 2013, *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Kowal J., 2008, *Głusi i ich języki obce a motywacja do nauki*, w: Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, [Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia], Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław, s. 265–277.
- Kowal J., 2011, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej, Uniwersytet Wrocławski, maszynopis.
- Kowal J., Jura M., Januszewicz M., 2014, *Różnice w nauczaniu języka polskiego jako obcego słyszących cudzoziemców i głuchych Polaków*, w: Dąbrowska A., Dobesz U. (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław, s. 73–86.
- Kulczycka-Saloni J., Maciejewski I., Makowiecki A., Tamborski R., 1991, *Literatura polska. Młoda Polska*, PAN, Warszawa.



- Kupaj L., Krysa W., 2014, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Kupaj L., Krysa W., 2016, *Kompetencje coachingowe a czynniki wpływające na efektywne nauczanie*, w: Czarkowska D.L. (red.), *Coaching jako konstruktywny dialog*, Poltext, Warszawa, s. 237–254.
- Kurdyła T., 2015, *Najważniejsza z funkcji „języka”? Uwagi o funkcji fatycznej i fatyczności języka*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” t. 71, s. 59–70.
- Kwiatkowski S.T., Walczak D. (red.), 2017, *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Lado R., 1957, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press, Michigan.
- Law H., Ireland S., Hussain Z., 2010, *Psychologia coachingu*, PWN, Warszawa.
- Leśmian B., 1912, *Sad rozstajny*, Wyd. J. Mortkowicza, Warszawa.
- Leśmian B., 1936, *Napój cienisty*, Wyd. J. Mortkowicza, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2003, *Kiedys wrócisz tu...*, cz. I: *Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Luk J., 2004, *The dynamics of classroom small talk*, „Issue in Applied Linguistics” vol. 14, no. 2, s. 115–132.
- Łątka E., 2010, *Jakiej kompetencji komunikacyjnej uczymy?*, w: Taczyńska K., Birecka K. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 47–54.
- Maciejewska I., *Bolesław Leśmian*, w: Kulczycka-Saloni J., Maciejewska I., Makowiecki A.Z., Taborski R. (red.), *Literatura polska. Młoda Polska*, PWN, Warszawa 1991, s. 238–244.
- Majewska R., 2014, *Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 37–44.
- Majewska R., 2017, *Coaching w pracy nauczyciela języka obcego – kompetencje na miarę XXI wieku*, w: Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M. (red.), *Nauczyciele języków obcych. Konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017.
- Malinowski B., 2000 (wydanie I: 1923), *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, w: tenże, *Jednostka, społeczność, kultura*, PWN, Warszawa, s. 317–369.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2010.

- Martowska K., 2012, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Liberi Libri, Warszawa.
- Martowska K., Matczak A., 2013, *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, „Psychologia Jakości Życia” t. 12, nr 1, s. 43–56.
- Matczak A., 2011, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (wyd. 2 uzupełnione), Warszawa.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: tenże (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – program nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków, s. 97–117.
- Morcinek-Adamczyk B., *Ciemno wszędzie, głucho wszędzie*, w: Cudak R., Hajduk-Gawron W., Madeja A. (red.), *Na wyrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinny znać także cudzoziemiec*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, s. 64–66.
- Myers-Scotton C., Bernsten J., 1988, *Natural Conversations as a Model for Textbook Dialogue*, „Applied Linguistics” vol. 9, no. 4, s. 372–384.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2008, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Nowosielska J., Suchowiecka A., Wielechowska M., 2016, *Coaching jako metoda wspierania uczniów w procesie edukacyjnym*, w: Nowosielska J., Bartnicka D. (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa, s. 80–96.
- Ozóg K., 1990, *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny mówionej*, Universitas, Kraków.
- Pałuszyńska E., 2016, *Kształtowanie kompetencji dyskursywnej w procesie (glotto)dydaktycznym*, w: Mazur J., Małycka A., Sobstyl K. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 257–265.
- Piechurska-Kuciel E., 2011, *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, w: Komorowska H. (red.), *Nauczanie języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 239–257.
- Pilch A., 2010, *Polonistyka nowoczesna – nowe wyzwania i tradycja*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Universitas, Kraków.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2017, *Polski jest cool. Książka studenta*, Lublin.
- Płatek A., 2015, *Coach – pedagog innowacyjny*, „Roczniki Pedagogiczne” nr 1, s. 79–91.
- Prędoła J., 2017, *Techniki i ćwiczenia harmonizujące pracę półkul mózgowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Kwartalnik Polonicum” nr 24, s. 10–15.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Sowa K., Majcher-Legawiec U., 2016, *Po polsku po Polsce*, Warszawa.
- Próchniak W., 2001, *„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*, w: Cudak R., Tambor J. (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe*

- technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 205–214.
- Próchniak W., 2011, *W soczewce wiersza. Poezja w nauczaniu leksyki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” nr 18, s. 135–141.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Próchniak W., 2014, *Literatura polska: teksty i ćwiczenia* [cz. 1–2], Chicago.
- Próchniak P., 2016, *O potrzebie humanistyki cyfrowej (tezy)*, w: Dziak A., Kopacz A. (red.), *E-polonistyka 3, Polonistyka elektroniczna*, t. 4, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 13–20.
- Przerwa-Tetmajer K., 1900, *Poezje*, wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa–Kraków.
- Przerwa-Tetmajer K., 1906, *Poezje*, t. 2, wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa.
- Raczyńska M., 2007, *Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, w: *Przez języki obce do sukcesu. IV Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna, Ustroń, 20–22.04.2007*, Gliwice, s. 169–175.
- Robczuk A., 2016, „...co ślina na język przyniesie” – *techniki konwersacyjne w procesie glottodydaktycznym*, w: Mazur J., Małycka A., Sobstyl K. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 155–164.
- Rock D., Page L., 2014, *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna biologia*, Warszawa.
- Rogała A., 2019, *Operatory interakcyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Ziolo-Pużuk K. (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 211–227.
- Rutkowski P., 2017, *Rola ikoniczności w komunikacji migowej*, w: tenże (red.), *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*, Wydawnictwa UW, Warszawa, s. 15–22.
- Saloni Z., 1974, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski” t. 54, s. 3–13, 93–101.
- Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1, s. 11–25.
- Sęk H., 2004, *Spółeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
- Skibińska M., 2015, *Czy pokolenia cyfrowe potrzebują edukacji informacyjnej*, w: Siemieniecka D. (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 35–48.
- Smółka P., 2016, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Sochacka J., 2017, *O nauczaniu stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” nr 24, s. 97–108.
- Staff L., 1914, *Łabędź i lira*, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów.

- Stankiewicz K., Żurek A., 2017, *Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. Nauczyciel języka obcego w wielu rolach*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 21–35.
- Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku 1. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Strykowski W., 2005, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Szałek M., 1992, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Wydawnictwo Reklamowe Art Print, Poznań.
- Szamryk K.K., 2017a, *Kreacja mowy potocznej w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego. Polski krok po kroku (poziom A1)*, „Białostockie Archiwum Językowe” nr 17, s. 209–220.
- Szamryk K.K., 2017b, *Statystyczna analiza słownictwa potocznego w podręczniku „Hurra! Po polsku 1”*, „Roczniki Humanistyczne” t. 65, s. 25–41.
- Szymański M., 2013, *Socjologia edukacji: zarys problematyki*, Universitas, Kraków.
- Świdziński M., 2005, *Głusi – milczący cudzoziemcy: ich historia, język(i), kultura*, Wykład na IX Festiwalu Nauki na Uniwersytecie Warszawskim, 25.09.2005.
- Tambor J., 1991, *O funkcji fatycznej niektórych elementów tekstów mówionych*, „Język a Kultura” t. 4, s. 177–182.
- Tambor J., 2010, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, w: Nycz R., Miodunka W., Kunz T. (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna*, Universitas, Kraków, s. 311–320.
- Turek W.P., 2006, *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy*, w: Lipińska E., Seretny A. (red.), *Sprawność przede wszystkim*, Universitas, Kraków, s. 115–127.
- Ustenko E., 2017, *Interferencja a budowa programu nauczania języka polskiego jako obcego dla ukraińskojęzycznych studentów – uczestników krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich*, w: Kubicka E., Berend M., Rittner M. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 447–458.
- Whitman R., 1970, *Contrastive analysis. Problems and procedures*, „Language Learning” vol. 20, s. 191–197.
- Wieczorek I., 2017, *Kształcenie kompetencji pragmatycznej na poziomie początkującym w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Kubicka E., Berend M., Rittner M. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 125–138.
- Wujec B., 2012, *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review” nr 5, s. 4–28.

## Netografia

<http://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje-coacha-icf>.

<http://icf.org.pl/pl79,coaching.html>.

<http://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3363-najwazniejsze-w-szkole-sa-relacje>.

Kowal J., Januszewicz M., Jura M., 2012, *Opracowanie na temat metodyki nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych w kontekście aktywizacji zawodowej*, [http://www.glu-siwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Opracowanie\\_poswiecone\\_metodyce\\_nauczania.pdf](http://www.glu-siwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Opracowanie_poswiecone_metodyce_nauczania.pdf) [dostęp: 6.09.2019].

Makushynska G., Popova O., 2018, *Typologia błędów najczęściej popełnianych przez studentów słowiańskojęzycznych na podstawie doświadczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w centrach języka i kultury polskiej w Zaporozu i w Berdiańsku*, <https://docplayer.pl/114067638-Filosofiya-makushynska-ganna-panstwowa-akademia-inzynieryjna-w-zaporozu-orcid.html> [dostęp: 1.06.2020].

Szałkiewicz Ł., Żurowski S., 2017, *To ile jest części mowy?*, <https://blog.dobryslownik.pl/to-ile-jest-czesci-mowy/> [dostęp: 8.09.2019].

Žegarac V., Clark B., 1999, *Phatic interpretations and phatic communication*, „Journal of Linguistics” vol. 35, no. 2, s. 321–346, <https://www.researchgate.net/publication/248670226> [dostęp: 10.05.2019].



# Biogramy

## **Maria Czempka-Wewióra**

Doktor, pracownik Szkoły Języka i Kultury Polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień kognitywno-kulturowych oraz glottodydaktycznych, a także możliwości wykorzystania wiedzy i praktyki logopedycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Prowadziła wykłady i zajęcia gościnne na uniwersytetach w Brazylii, Bułgarii, Niemczech, na Słowacji, Ukrainie oraz we Włoszech. Od 2017 roku wpisana na listę egzaminatorów prowadzoną przez Państwową Komisję do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

## **Małgorzata Januszewicz**

Doktor, absolwentka polonistyki ze specjalnością glottodydaktyczną na Uniwersytecie Wrocławskim. Od 2008 roku uczy języka polskiego jako obcego zarówno słyszących cudzoziemców, jak i Głuchych Polaków. Pracowała na takich wyższych uczelniach, jak: Uniwersytet Wrocławski, Universität Leipzig, Dolnośląska Szkoła Wyższa, University College London, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Współpracuje z Polskim Związkiem Głuchych w Łodzi. Uczestniczy w unijnym projekcie Deaf Language Awareness, w ramach którego opracowuje kursy z zakresu podstaw językoznawstwa dla Głuchych. Prowadzi własną stronę internetową z materiałami audio do nauki języka polskiego oraz kanał YouTube „Pozdrowienia z Polski”, na którym uczy polskiej gramatyki.

## **Aleksandra Koenig**

Magister, absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, glottodydaktyk, lektorka języka polskiego. Uczestniczka wielu szkoleń z zakresu nauczania dorosłych. Jej zainteresowania naukowe to: technologie oraz dydaktyka kultury i socjolingwistyki w procesie nauczania języka polskiego jako obcego.

### **Marcin Miłko**

Magister filologii polskiej (spec. nauczycielska, glottodydaktyczna), magister socjologii ze specjalnością coaching i psychologia społeczna na warszawskiej uczelni Collegium Civitas. Dyplomowany i certyfikowany life- i educoach. Ma kilkuletnie doświadczenie w uczeniu języka polskiego jako obcego dorosłych oraz dzieci w szkołach. W obszarze jego zainteresowań badawczych znajdują się: edukacja polonistyczna (metodyka uczenia języka polskiego i języka polskiego jako obcego), coaching i psychologia (społeczna, międzykulturowa), literatura dla dzieci i młodzieży, kultura popularna.

### **Vira Neszew**

Doktor, badaczka życia literackiego Lwowa na przełomie XIX i XX wieku. Od 5 lat pracuje jako lektor języka polskiego jako obcego (m.in. na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego), jest egzaminatorem na Państwowym Egzaminie z Języka Polskiego jako Obcego.

### **Marzena Porębska**

Magister, ukończyła filologię polską na UMCS w Lublinie, studia podyplomowe z glottodydaktyki oraz studia podyplomowe z pomiaru dydaktycznego i ewaluacji. Od 2008 roku związana ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej KUL, gdzie prowadzi różne typy zajęć na wszystkich poziomach zaawansowania na kursach semestralnych i letnich, kursach językowych Erasmusa, kursach przygotowujących do studiów w Polsce w ramach programu The English Perfect International Curricula (EPIC). W swoim dorobku ma też prowadzenie zajęć z metodyki dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Współautorka serii podręczników do nauki języka polskiego jako obcego „Polski jest COOL”. Uczestniczy w pracach Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Należy do grupy ekspertów opracowujących zestawy egzaminacyjne i kryteria oceny prac egzaminacyjnych. Jest kierownikiem zespołu przygotowującego zestawy egzaminacyjne na poziomie A2. Należy do Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Jej zainteresowania zawodowe skupiają się wokół zagadnień metodyki języka polskiego jako obcego, a szczególnie aktywizujących metod nauczania, neurodydaktyki, metod pracy z kinestetykami oraz wykorzystaniem gier i zabaw na zajęciach z języka polskiego jako obcego.

### **Anna Rogala**

Doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego oraz lektorka języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury UW. Obszary zainteresowań naukowych: nauczanie języka polskiego jako obcego, pragmatyka językowa, gramatyka komunikacyjna, retoryka.



**Eugenia Ustenko**

Dyrektor i założyciel Centrum Nauki Języka Polskiego Jako Obcego Polonista Center w Kijowie, absolwentka Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Dragomanowa w Kijowie, gdzie studiowała w Instytucie Filologii Obcych oraz Narodowego Technicznego Uniwersytetu Politechnika Kijowska (Wydział Informatyki i Techniki Obliczeniowej). Jest autorką pracy Wirtualna Uczelnia – system uczenia się na odległość (d-learning). Od 11 lat zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego. Członek Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego im. A. Mickiewicza w Kijowie, prowadzi aktywne działania na rzecz promocji polskiej kultury i języka polskiego na Ukrainie, jest organizatorem różnego typu szkoleń o charakterze kulturalno-oświatowym.

**Karolina Ziolo-Puzuk**

Doktor (University of Sheffield), adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie; lektor języka polskiego jako obcego od 2005 roku, doświadczenie zdobywała, pracując na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii i w Polsce; jej zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień pragmatycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, nauczania kultury dla obcokrajowców, komunikacji międzykulturowej oraz aktywnych metod nauczania i wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji językowej.

W centrum rozważań zawartych w książce „Refleksyjny praktyk – o pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego” znajdują się nauczyciel i refleksja nad kompetencjami potrebnymi do pracy w zawodzie lektora oraz metodami, które mogą być pomocne w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Jest to druga publikacja z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej, która została opracowana na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pierwszy tom, zatytułowany „Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki”, ukazał się w 2019 roku i jest dostępny bezpłatnie w formie e-booka na stronie internetowej Wydawnictwa Naukowego UKSW.

e-ISBN 978-83-8090-795-9



Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego