

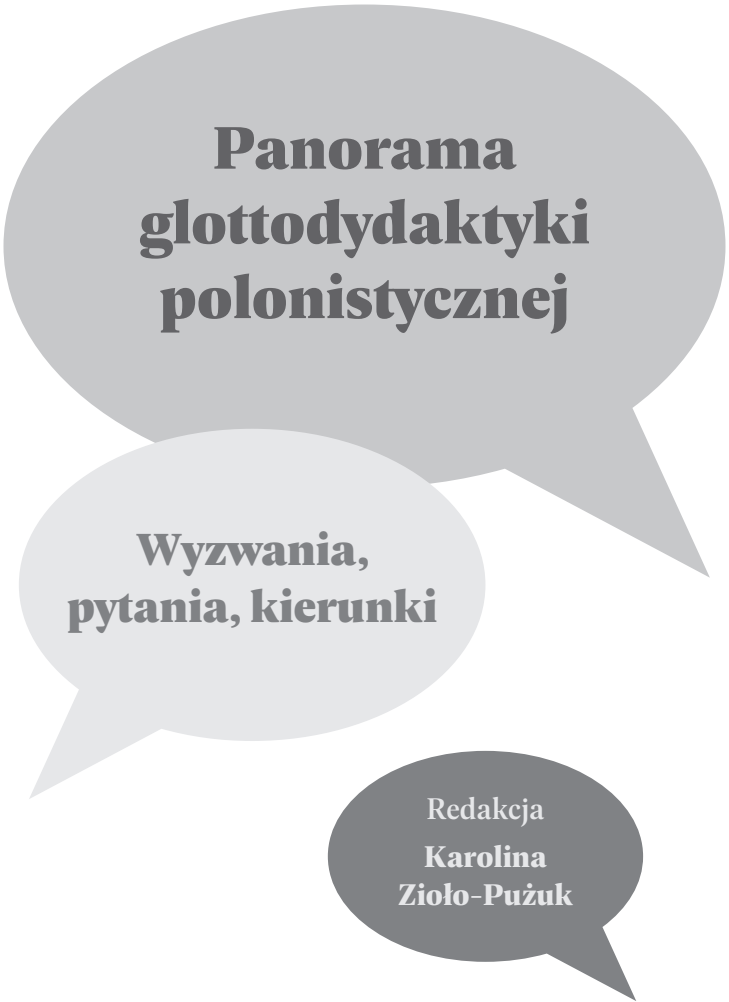
Panorama glottodydaktyki polonistycznej

**Wyzwania,
pytania, kierunki**

**Redakcja
Karolina
Ziolo-Pużuk**



**Panorama
glottodydaktyki
polonistycznej**



Panorama glottodydaktyki polonistycznej

**Wyzwania,
pytania, kierunki**

Redakcja
**Karolina
Ziolo-Pużuk**



Warszawa 2019

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2019

Recenzenci naukowci: dr hab. Aleksandra Achtelik, dr Agnieszka Karolczuk
Redakcja i korekta: Beata Gołkowska

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

ISBN 978-83-8090-533-7 (wersja drukowana UKSW)
ISBN 978-83-8090-534-4 (wersja elektroniczna UKSW)

Partner wydania:



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
www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

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

Spis treści

Wstęp	7
-------	---

I Indywidualizacja nauczania języka polskiego jako obcego w praktyce

Anna Seretny, Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 jako odpowiedź na pytanie: „czego i kiedy uczyć?”	13
Małgorzata Gębka-Wolak, Od nauki o języku do nauki języka polskiego. Uwagi o przystosowywaniu materiałów z zakresu gramatyki w klasach IV–VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji	21
Nigel Gotteri, Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego?	47
Anna Kijoch, Badanie potrzeb językowych a nauczanie specjalistycznego języka polskiego dla celów medycznych. Prezentacja projektu empirycznego	57
Iwona Lewandowska, Joanna Lewicka, Specyfika egzaminów wojskowych i kursów języka polskiego na podstawie porozumienia standaryzacyjnego NATO STANAG 6001 oraz wyzwania stojące przed słuchaczami, nauczycielami i egzaminatorami	67
Patrycja Gardin, Język polski we Francji – jak i czego nauczać wobec współczesnych strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie?	77

II Nowe rozwiązania w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Dariusz Markiewicz, Nowe technologie w nauczaniu języka polskiego jako obcego z elementami polskiej literatury, historii i kultury	91
Pamela Kaczmarek, Cyfrowi tubylcy a nauczanie języka polskiego jako obcego. Projekt strony internetowej do nauki języka polskiego Bułgarów	107
Anna Krasowska, Humor w nauczaniu języka polskiego jako obcego	123

Paulina Kaźmierczak, <i>Komu piosenkę?</i> O recepcji piosenek wśród dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jako obcego	137
Justyna Hryniewicz, Grzegorz Lisek, Nauka języka sąsiada: od kształcenia przedszkolnego do zawodowego. Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne na Pomorzu Przednim	149
Katarzyna Kostro-Olechowska, Obcokrajowiec w szkole publicznej – problem czy wyzwanie?	163

III Badania językoznawcze w służbie glottodydaktyki polonistycznej

Ewa Lipińska, Anna Seretny, Język odziedziczony, czyli polszczyzna zagraniczna	173
Adrian Jan Zasina, Podejście korpusowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie rzeczownikowych alternacji <i>ó:o</i>	181
Viktoriia Hudy, Somatyzmy we frazeologizmach polskich i ukraińskich w ujęciu komparatystycznym	201
Anna Rogala, Operatory interakcyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego	211
Emilia Sztabnicka-Gradowska, Polska grzeczność w oczach młodych Amerykanów uczących się języka polskiego	229
Anna Czerwińska-Trzaskoma, Liubou Padporynava, Alla Kozhinowa, W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin – homonimia międzyjęzykowa i interferencja gramatyczna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym	251

Wstęp

Teksty wchodzące w skład tomu zostały w większości zaprezentowane podczas międzynarodowej konferencji glottodydaktycznej pt. *Nowości w glottodydaktyce polonistycznej: teoria i praktyka. Perspektywa międzynarodowa*, która odbyła się na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w dniach 31.11–1.12.2018. Konferencja została zorganizowana dzięki wsparciu finansowemu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod honorowym patronatem Marszałka Senatu RP Stanisława Karczewskiego oraz Wydawnictwa *Universitas*. Partnerem konferencji było Stowarzyszenie *Wspólnota Polska*, które wsparło ukazanie się tej publikacji.

Teksty przedstawione w niniejszym tomie stanowią mozaikę zagadnień związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego, i jako języka edukacji szkolnej. Publikacja obejmuje szerokie spektrum współczesnej glottodydaktyki polonistycznej w Polsce i w Europie: od zagadnień związanych z indywidualizacją procesu nauczania, poprzez opis sposobów wykorzystania nowoczesnych technologii podczas lekcji, badania językoznawcze, które mogą stać się podstawą praktycznych rozwiązań dydaktycznych, aż po problematykę dwujęzyczności oraz wyzwania, z jakimi mierzą się uczniowie obcokrajowcy w polskiej szkole.

Artykuły wchodzące w skład pierwszego rozdziału zatytułowanego *Indywidualizacja nauczania języka polskiego jako obcego w praktyce* poświęcone są programom nauczania języka polskiego jako obcego i indywidualizacji tego procesu, w różnych kontekstach instytucjonalnych. Rozważania te otwiera tekst Anny Seretny analizujący programy nauczania języka polskiego jako obcego. Małgorzata Gębka-Wolak natomiast opisuje sposoby udostępniania materiałów do nauczania języka polskiego uczniom z doświadczaniem emigracji, dla których język polski jest językiem drugim, obcym lub odziedziczonym. Autorka przedstawia również postulaty dotyczące nauczania języka polskiego w szkole, które mogą stać się przedmiotem dalszych refleksji dotyczących nie tylko samego procesu nauczania szkolnego, ale i jego rezultatów w wymiarze edukacyjnym oraz społecznym. Nigel Gotteri

stara się znaleźć odpowiedź na pytanie: do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego jako obcego. Rozważania opiera na własnym doświadczeniu obcokrajowca uczącego się języka polskiego w latach 70. oraz autora popularnego podręcznika – samouczka *Tech Yourself Polish*. O tym, jakie wyzwania stoją przed lektorem pracującym ze specyficzną grupą zawodową, traktują kolejne dwa teksty. Anna Kijoch opisuje projekt badania empirycznego dotyczącego nauczania języka polskiego jako obcego na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym, zaś Iwona Lewandowska i Joanna Nowicka prezentują specyfikę mało znanych lektorom niezwiązanym z nauczaniem wojskowych egzaminów językowych przeprowadzanych w Akademii Sztuki Wojennej na podstawie porozumienia standaryzacyjnego NATO STANAG 6001. Tę część tomu zamyka tekst Patrycji Gardin poszukającej odpowiedzi na pytanie, na ile praktyki nauczania języka polskiego na uczelniach wyższych we Francji wpływają na zainteresowanie polszczyzną oraz Polską i czy lektoraty języka mogą wspierać promocję polskiej kultury za granicą.

Część druga tomu poświęcona jest nowym rozwiązaniom w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz działaniom kreatywnym na lekcji. Zamieszczone w tej części artykuły mają wymiar praktyczny, pokazujący wykorzystanie konkretnych narzędzi, technik i zasobów w nauczaniu. Dariusz Markiewicz w tekście pt. *Nowe technologie w nauczaniu języka polskiego jako obcego z elementami polskiej literatury, historii i kultury* skupia się przede wszystkim na kształtowaniu umiejętności koniecznych do zdania egzaminu certyfikатовego, pokazując wykorzystanie łatwo dostępnych narzędzi pozyskiwanych z internetu. Pamela Kaczmarek opisuje propozycję kursu skierowanego do młodych Bułgarów, zbudowanego na podstawie badania sposobów korzystania z internetu przez pokolenie tzw. cyfrowych tubylców. Elementem kreatywnym i twórczości poświęcony jest tekst Pauliny Kaźmierczak, która przedstawia sposoby wykorzystania piosenek w nauczaniu języka polskiego jako obcego z perspektywy zainteresowań uczestnika zajęć. Anna Krasowska prezentuje zagadnienie humoru w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz analizuje programy nauczania pod względem nie tylko wykorzystania humoru w edukacji, lecz przede wszystkim kształtowania tych elementów kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej, które pozwalają zrozumieć polski humor na różnych poziomach zaawansowania znajomości języka. Dwa ostatnie teksty tej części tomu poświęcone są nauczaniu języka polskiego jako obcego w Polsce, w ramach systemu edukacji, oraz nauczaniu za granicą, gdzie język polski jest językiem sąsiada. Tematyka nauczania języka polskiego jako obcego w polskim systemie edukacyjnym stanowi temat zainteresowania badaczy już od około dekady, jednak głosy nauczycieli na co dzień pracujących w klasach, w których są uczniowie z doświadczeniem migracji, nie zawsze słyszane są przez osoby zarządzające systemem

edukacji z należytą uwagą. Niestety, również osiągnięcia badaczy oraz rozwiązania z innych krajów nie przenikają do praktyki szkolnej odpowiednio szybko, aby móc wspierać nauczycieli w ich bieżącej pracy. Dlatego perspektywa nauczyciela języka polskiego z podwarszawskiej szkoły podstawowej, zaprezentowana w artykule Katarzyny Kostro-Olechowskiej, jest bardzo inspirująca. W przypadku nauczania języka sąsiada proces ten odbywa się nie tylko w systemie edukacji powszechnej, ale również podczas kursów, w tym kursów przeznaczonych dla konkretnych grup zawodowych. Przedstawieniu takich rozwiązań funkcjonujących na graniczącym z Polską niemieckim Pomorzu Przednim i ich analizie poświęcony jest tekst Justyny Hryniewicz i Grzegorza Liska.

Ostatnia część publikacji zatytułowana *Badania językoznawcze w służbie glottodydaktyki polonistycznej* poświęcona jest prezentacji projektów czerpiących z badań pragmatycznych, interkulturowych, komparatystycznych oraz podejścia korpusowego. Efekty tych rozważań przekładają się na praktykę nauczania, pomagają uczniom w przezwyciężaniu trudności w przyswajaniu języka oraz pozwalają odkryć, jak obcokrajowcy rozumieją polskie normy zachowań językowych. Ewa Lipińska i Anna Seretny prezentują zmiany zachodzące w kodzie językowym w sytuacji, kiedy język polski przestaje być funkcjonalnie pierwszym, a dla kolejnych pokoleń emigrantów staje się językiem odziedziczonym. Adrian Zasina przedstawia sposób postępowania charakterystyczny dla podejścia korpusowego złożonego z trzech kroków, czyli identyfikacji, klasyfikacji oraz generalizacji, i analizuje dane pozyskane z milionowego podkorpusu Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Na koniec autor pokazuje propozycje ćwiczeń językowych na podstawie wniosków z analizy korpusowej. Teksty Emilii Sztabnickiej-Gradowskiej *Polska grzeczność w oczach młodych Amerykanów uczących się języka polskiego* oraz Viktorii Hudy *Somatyzmy we frazeologizmach polskich i ukraińskich w ujęciu komparatystycznym* pokazują, jak uczniowie radzą sobie z opisanymi zagadnieniami i w jaki sposób można ich uczyć opanowania poprawnych form oraz języka, jakim na co dzień posługują się jego użytkownicy w kraju, czyli aby mogli zacząć „mówić jak Polacy”. Problematykę autentycznego języka i jego nauczania podejmuje Anna Rogala, analizując sposoby nauczania obcokrajowców jednostek zwanych operatorami interakcyjnymi, których znajomość jest niezbędna do osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej. Tom zamyka prezentacja rezultatów projektu dotyczącego hominimii międzyjęzykowej i interferencji gramatycznej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, jaki został przeprowadzony podczas zajęć na Białoruskim Uniwersytecie Państwowym w Mińsku.

Przedstawiona w niniejszej publikacji rozpiętość tematyczna odpowiada istocie glottodydaktyki jako nauki, która czerpie inspiracje z językoznawstwa,

pedagogiki, psychologii i kulturoznawstwa, gdyż język polski jako obcy nauczany jest w wielu kontekstach i środowiskach, przez co szukanie odpowiedzi na ważne pytania dotyczące procesu nauczania wymagają od badaczy pogłębionej, wielostronnej refleksji.

Dr Karolina Ziolo-Pużuk

I Indywidualizacja nauczania języka polskiego jako obcego w praktyce

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 jako odpowiedź na pytanie: „czego i kiedy uczyć?”

ANNA SERETNY

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI

Wstęp

Wprowadzenie w życie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, opartego na wskaźnikach biegłości zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003), zaowocowało modernizacją procesu nauczania polszczyzny. Zmieniono nazewnictwo kolejnych etapów kształcenia (poziomy A1–C2), a one same zostały opisane w kategoriach umiejętności oczekiwanych od użytkownika. Do codziennej praktyki dydaktycznej weszły też rozmaite ćwiczenia rozwijające i sprawdzające opanowanie poszczególnych sprawności oraz kompetencji lingwistycznej uczących się, a ich przechodzenie na kolejne poziomy zaawansowania zaczęto wiązać z opanowaniem określonych umiejętności, a nie, jak kiedyś, z ukończeniem danego kursu.

Opracowaniami, które umożliwiają właściwy do poziomu zaawansowania dobór treści kształcenia językowego, a także technik pracy dostosowanych do potrzeb i możliwości uczących się, są opracowane w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka (Księgarnia Akademicka, Kraków 2011; wyd. 2: 2016). Opisują w sposób wyczerpujący i całościowy umiejętności językowe uczących się, od kompetencji lingwistycznych począwszy, na kompetencji interkulturowej skończywszy; są zgodne z europejskimi standardami kształcenia, przystają również do systemu certyfikacji znajomości polszczyzny. Pozycja ta została przygotowana z myślą o nauczycielach języka

polskiego jako obcego w Polsce i zagranicą, o studentach studiów i specjalności glottodydaktycznych, o twórcach podręczników i innych materiałów dydaktycznych oraz o samych uczących się polszczyzny, którzy mogą być zainteresowani wymaganiami na poszczególnych poziomach zaawansowania.

Budowa *Programów nauczania*

Program dla każdego poziomu zaawansowania ma powtarzalną strukturę. W części opisowej przedstawione zostały jego *założenia*, scharakteryzowano potencjalnych *odbiorów* oraz *warunki*, których spełnienie jest niezbędne, aby powiodła się realizacja treści programowych. Wyczerpująca prezentacja *celów kształcenia językowego* ogólnych i szczegółowych pozwala prowadzącemu zajęcia językowe nauczycielowi zobaczyć, co w wyniku zajęć mają osiągnąć uczący się, jakimi umiejętnościami i kompetencjami powinni się wykazać na zakończenie procesu kształcenia na danym poziomie. Częścią kolejną są *treści nauczania* zebrane w katalogach:

- a) tematycznym,
- b) gramatyczno-syntaktycznym,
- c) funkcjonalno-pojęciowym,
- d) stylistycznym,
- e) socjokulturowym i realioznawczym,
- f) socjolingwistycznym
- g) stylistycznym.

Realizację treści programowych ma zapewnić dobór odpowiednich do poziomu (tj. potrzeb i możliwości uczących się) *technik nauczania sprawności i podsystemów* języka oraz *sprawdzania stopnia* ich opanowania przez uczących się. W programie znaleźć też można *listę materiałów dydaktycznych* przeznaczonych dla uczących się na danym poziomie zaawansowania.

Ogólne i szczegółowe cele kształcenia językowego

Programy nauczania zostały opracowane w taki sposób, aby realizacja treści umożliwiała uczącym się rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej, tj. umiejętności podejmowania rozmaitych działań (receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych) w sytuacjach komunikacyjnych mających miejsce w różnych sferach życia (publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej).

W działaniach tych konieczne jest stosowanie rozmaitych, adekwatnych do kontekstu środków językowych, dlatego też należy u uczących się rozwijać nie tylko kompetencje lingwistyczne, warunkujące poprawność przekazu, lecz także socjolingwistyczne, odpowiedzialne za jego dostosowanie do kontekstu sytuacyjnego oraz pragmatyczne, czyli umiejętność wyboru środków językowych oraz sposobu działania dla osiągnięcia maksymalnej skuteczności komunikacji językowej. Funkcjonowanie w polskim społeczeństwie ma zaś ułatwić obcokrajowcom poznawanie naszych realiów socjokulturowych.

Realizacja programu ma także na celu intelektualny i emocjonalny rozwój uczących się. Ma im umożliwiać wzrastanie w poczuciu własnej wartości oraz głębsze poznanie samych siebie (postaw, uczuć, poglądów) poprzez kontakt z mieszkańcami innego kraju, języka, kultury. Ma także uczyć dialogu przez: rozwijanie świadomości interkulturowej, otwartości, ciekawości i tolerancji wobec innych narodów i kultur oraz dostrzeganie podobieństw i różnic między kulturą własną, kulturą polską a kulturami innych krajów.

Ważne jest także rozwijanie i umacnianie motywacji do nauki języka polskiego, a także uświadamianie uczącym się możliwości korzystania z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innych języków obcych oraz rozwijanie stosowanych strategii uczenia się.

Selekcja i gradacja materiału językowego

O doborze i układzie treści kształcenia zdecydowały takie czynniki, jak: przydatność komunikacyjna i użyteczność poza salą szkolną oraz stopień trudności materiału językowego oraz jego frekwencja.

Programy nauczania... są oparte na podejściu komunikacyjnym, a układ treści nauczania ma charakter spiralny (zob. Komorowska 2005). Oznacza to, że realizacja wytyczonych celów dydaktycznych dokonuje się dzięki powracaniu do tych samych treści, przy ich jednoczesnym stopniowym rozszerzaniu. Dzięki takiemu rozwiązaniu działania komunikacyjne uczących się mogą stawać się coraz bardziej złożone i precyzyjne; uczniowie rozumieją coraz trudniejsze i dłuższe teksty, uczą się bowiem, jak wykorzystywać nowe środki językowe dla budowania dłuższych i bardziej złożonych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Odpowiedź na pytanie: *Skąd jesteś?*, może brzmieć bardzo różnie w zależności od stopnia zaawansowania językowego użytkownika:

1. Jestem z USA (A1),
2. Mieszkam w Ameryce (A2),

3. Pochodzę ze Stanów Zjednoczonych (B1),
4. Moim krajem rodzinnym są Stany Zjednoczone (B2),
5. Moim krajem rodzinnym jest Polska, ale dorastałem w Stanach Zjednoczonych (C1),
6. Urodziłem się w Polsce, ale całe swoje dzieciństwo i wczesną młodość spędziłem w Stanach Zjednoczonych (C2).

(Lipińska, Seretny 2016, s. 6)

Przyrost treści nauczania obrazują poniższe zestawienia tabelaryczne, w których pokazano, jak musi rozszerzać się zasób słownikowy uczących się w obrębie tematu PRACA, aby mogli oni podejmować oczekiwane od nich działania językowe w ramach sprawności PISANIA.

Tabela 1. Katalog tematyczny – PRACA

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Czas pracy Miejsce pracy Nazwy zawodów	Miejsce pracy Nazwy zawodów Rodzaje pracy Płace i zarobki Czas pracy, urlop	Miejsce pracy Nazwy zawodów Rodzaje pracy Płace i zarobki Rynek pracy Prawo pracy (warunki pracy, czas pracy, urlop)	Miejsce pracy Nazwy zawodów Rodzaje pracy Płace i zarobki Warunki zatrudnienia (kwalifikacje, wymagania) Rynek pracy (bezrobocie, poszukiwanie pracy, oferty pracy) Prawo pracy (warunki pracy Czas pracy, urlop, renty, emerytury, zasiłki)	Miejsce pracy Nazwy zawodów (zawody przyszłości) Rodzaje pracy Płace i zarobki Warunki zatrudnienia (kwalifikacje, wymagania) Rynek pracy (bezrobocie, poszukiwanie pracy, oferty pracy) Prawo pracy (warunki pracy, urlop, renty, emerytury, zasiłki) Nowoczesna organizacja miejsc pracy	Miejsce pracy; Nazwy zawodów (zawody przyszłości) Rodzaje pracy Płace i zarobki Warunki zatrudnienia (kwalifikacje, wymagania) Rynek pracy (bezrobocie, poszukiwanie pracy, oferty pracy) Prawo pracy (warunki pracy, urlop, renty, emerytury, zasiłki) Nowoczesna organizacja miejsc pracy.

Tabela 2. Formy wypowiedzi pisemnej

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Życzenia Pozdrowienia	Życzenia Pozdrowienia Ogłoszenia Opis osoby	Życzenia Pozdrowienia Zaproszenia Ogłoszenia Zawiadomienia	Życzenia Pozdrowienia Zaproszenia Ogłoszenia Zawiadomienia	Życzenia Pozdrowienia Zaproszenia Ogłoszenia Zawiadomienia	Życzenia Pozdrowienia Zaproszenia Ogłoszenia Zawiadomienia
List prywatny, nieoficjalny	List prywatny, nieoficjalny	List prywatny, nieoficjalny List prywatny, oficjalny	List prywatny, nieoficjalny List prywatny, oficjalny List urzędowy List motywacyjny Podanie Życiorys	List prywatny, nieoficjalny List prywatny, oficjalny List urzędowy List motywacyjny Podanie Życiorys (auto-biografia)	List prywatny, nieoficjalny List prywatny, oficjalny List urzędowy List motywacyjny Podanie Życiorys (auto-biografia)
Opis osoby Opis miejsca	Opis osoby Opis miejsca	Opis osoby Opis miejsca Opis przedmiotu	Opis osoby Opis miejsca Opis przedmiotu Opis krajobrazu	Opis osoby Opis miejsca Opis przedmiotu Opis krajobrazu	Opis osoby Opis miejsca Opis przedmiotu Opis krajobrazu
	Charakterystyka	Charakterystyka	Charakterystyka	Opis sytuacji	Opis sytuacji
		Opowiadanie	Opowiadanie	Opowiadanie	Opowiadanie
		Sprawozdanie	Sprawozdanie	Sprawozdanie	Sprawozdanie
<i>Esej szkolny</i> (typu: „Mój dzień”)	<i>Esej szkolny</i> (typu: „Moja rodzina”)	<i>Esej szkolny</i>	Rozprawka	Rozprawka Przemówienie	Rozprawka Przemówienie Esej Reportaż Felieton

Formy oraz techniki pracy i kontroli wyników

Formy pracy są identyczne dla wszystkich poziomów zaawansowania. Zakłada się, że nauczanie frontalne będzie stanowiło niewielką część procesu kształcenia, a większość zadań uczący się będą wykonywali w parach lub grupkach. Proponowane w programach techniki pracy są zróżnicowane i dostosowane do umiejętności językowych uczących się na danym etapie kształcenia językowego. Techniki kontroli wyników są natomiast podobne w nauce na większości poziomów zaawansowania. Jedne i drugie w miarę rosnących umiejętności uczących się opierają się jednak na coraz trudniejszym materiale wyjściowym, tj. na dłuższych i bardziej złożonych tekstach, w przypadku sprawności produktywnych inne są również oczekiwania

co do długości wypowiedzi, stopnia jej złożoności składniowej i leksykalnej czy płynności (wypowiedź ustna)

Podsumowanie

Przygotowanie *Programów nauczania...*, których wydanie drugie ukazało się w 2016 roku, było odpowiedzią na potrzeby środowiska uczących się i nauczających języka polskiego jako obcego. Dzięki ich wykorzystaniu w praktyce możliwa jest nie tylko spójna organizacja procesu kształcenia, lecz także, co bardzo istotne, jego standaryzacja. Realizacja treści programowych przewidzianych na określonym poziomie zaawansowania pozwala uczącym osiągnięcie umiejętności, których posiadanie mogą oni potwierdzić nie tylko w podczas nauki wśród rówieśników z klasy szkolnej, lecz także gdy przystąpią do państwowych egzaminów biegłości.

Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., *Programy nauczania języka polskiego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2016.
- Komorowska H., *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa 2005.
- Lipińska E., Seretny A., *Od z do a, czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Lipińska E., Seretny A., *Przedmowa*, [w:] *Programy nauczania języka polskiego. Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Kraków 2016.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS 2003 (wyd. 2: 2016).

Anna Seretny – doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, pracuje w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego. Autorka licznych artykułów z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako nierodzimego (obcego/drugiego/odziedziczonego). Od 2002 roku jest członkinią Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów działającego przy

Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, a także egzaminatorem z ramienia Komisji. W latach 2004–2008 była prezesem Stowarzyszenia „Bristol”.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 jako odpowiedź na pytanie „czego i kiedy uczyć?”

Streszczenie: Artykuł opisuje szczegółowo treści zawarte w programach nauczania języka polskiego jako obcego (A1–C2) w kategoriach umiejętności oczekiwanych od użytkownika. Autorka omawia budowę programów nauczania, ogólne i szczegółowe cele kształcenia językowego oraz sposoby selekcji i gradacji materiału językowego w oparciu o jego przydatność komunikacyjną i użyteczność poza salą szkolną oraz stopień trudności, a także frekwencję.

Polish as a Foreign Language Courses. Levels A1–C2 as an answer to the question of what to teach when

Summary: The article describes in detail the content of courses teaching Polish as a foreign language (Levels A1–C2) in terms of the skills expected of the speaker. The writer discusses the structure of teaching programmes, general and specific aims of language education, and ways of choosing and grading language materials by communicative usefulness and applicability beyond the classroom, as well as by level of difficulty and by frequency of occurrence.

Od nauki o języku do nauki języka polskiego. Uwagi o przystosowywaniu materiałów z zakresu gramatyki w klasach IV–VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

MAŁGORZATA GĘBKĄ-WOLAK

UNIwersytet Mikołaja Kopernika

Wprowadzenie

Temat wzajemnych relacji między nauką o języku a nauką języka, tj. między przekazywaniem wiedzy o systemie danego języka a kształceniem kompetencji potrzebnych do sprawnego posługiwania się językiem, obecny jest w dyskusji edukacyjnej od wielu lat. W ostatnim czasie doczekał się nowych opracowań, także monograficznych (zob. Zbróg 2005, Szymańska 2016¹). Do zagadnienia warto obecnie powrócić co najmniej z dwóch powodów. Pierwszym jest reforma systemu edukacji, która weszła w życie we wrześniu 2017 roku, polegająca na zmianie struktury organizacyjnej polskiego szkolnictwa i programów nauczania². Drugim powodem jest nadal niewystarczające przygotowanie polskiej szkoły w zakresie programów i materiałów dydaktycznych do pracy z uczniem z doświadczeniem migracji³.

¹ Obie monografie zawierają obszerną literaturę przedmiotu (zob. Zbróg 2005, s. 218–220, Szymańska 2016, s. 305–336), do której odsyłamy zainteresowanych przesłaniem wątków w dyskusji i rozwiązaniami szczegółowymi.

² Zmiany w systemie oświatowym wprowadzone zostały Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r., poz. 996) oraz ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe” (zob. Dz.U. z 2017 r., poz. 60).

³ Podstawa programowa oraz przygotowywane na jej bazie programy nauczania języka polskiego wciąż nie zauważają takiego ucznia. Mówi się, co prawda, o potrzebie indywidualizowania nauczania,

Jak wiadomo, na rzecz osób migrujących do Polski zostały podjęte rozmaite działania wspierające, głównie są to inicjatywy lokalne i pozarządowe⁴. Z kolei w zakresie organizacji nauczania mamy do dyspozycji podstawowe rozwiązania prawne⁵. Ponadto prowadzone są badania pilotażowe, opracowano szereg publikacji zawierających wskazówki dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców, zob. np. Białek (red.) 2015, Gębał (red.) 2018, Gębka-Wolak 2018, Grzymała-Moszczyńska (i in.) 2015, Grzymała-Moszczyńska (i in.) 2016, Grzymała-Moszczyńska, Jurek 2016, Pawlic-Rafałowska (red.) 2010, Szybura 2016a, 2016b. Na temat edukacji dzieci migrujących są organizowane konferencje i szkolenia. W kontekście podejmowanego tematu nie można zapomnieć o opracowaniu i wdrażaniu metody JES-PL i przygotowaniu w jej ramach materiałów dydaktycznych ułatwiających naukę w polskiej szkole dzieciom z doświadczeniem migracji (zob. Pamuła-Behrens, Szymańska 2017). Jak dotąd programem objęto I etap edukacyjny, nauczanie wczesnoszkolne. Autorki zapowiadają kontynuację projektu w zakresie nauczania przedmiotowego⁶.

jednak diagnozę i sposób pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych przenosi się na barki nauczyciela, gdy tymczasem pożądane są rozwiązania systemowe. Czytamy bowiem: „Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (nie uniemożliwiały osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami” (zob. *Podstawa* 2017).

⁴ W kilku miastach w Polsce imigranci znajdują wsparcie w pozarządowych ośrodkach pomocowych. Informacje na ten temat można znaleźć na portalu Infomigrator, zob. <http://www.info-migrator.pl> [dostęp: 27.11.2018]. Na przykład w Gdańsku prężnie działa Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek, które realizuje m.in. projekty współfinansowane przez miasto Gdańsk. Jest to zarówno wszelka pomoc prawna i w rozwiązywaniu spraw bytowych, pilotowanie spraw szkolnych, jak i nauka języka polskiego, zob. <http://cwii.org.pl> [dostęp: 27.11.2018]. Z kolei w Warszawie wszechstronną pomoc imigrantom oferuje Centrum Pomocy Cudzoziemcom prowadzone przez fundację „Ocalenie”, zob. <https://ocalenie.org.pl/stale-dzialania/centrum-pomocy-cudzoziemcom-cpc-w-warszawie> [dostęp: 27.11.2018]. W Toruniu realizacją programów wspierających cudzoziemców zajmuje się zaś Fundacja Emic, zob. <https://www.google.com/search?client=firefox-b&q=fundacja+emic> [dostęp: 13.12.2018].

⁵ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 r., poz. 1655), w szczególności §17 – §19.

⁶ Pierwsze prace prowadzone w tym zakresie dotyczyły języka edukacji szkolnej matematyki. Niedawno został udostępniony poradnik metodyczny do nauczania tego przedmiotu, zob. <http://fundacjareja.eu/do-pobrania> [dostęp: 17.01.2019].

Działania podejmowane w odniesieniu do wyższych poziomów edukacyjnych wymagają wypracowania rozwiązań dostosowanych do znacznie trudniejszego i obszerniejszego materiału oraz potrzeb starszych uczniów. Przedstawiane opracowanie stanowi głos w dyskusji na temat możliwych w tym zakresie rozwiązań dostosowawczych. Autorka koncentruje się na nauczaniu gramatyki na II etapie edukacji, tj. w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Omawiane zagadnienia podlegają obserwacji jednocześnie z dwóch perspektyw: badacza systemu gramatycznego oraz praktyka – nauczyciela akademickiego prowadzącego zajęcia dotyczące rozmaitych aspektów języka polskiego na filologicznych i niefilologicznych kierunkach uniwersyteckich, a także lektora języka polskiego jako obcego.

Punktem odniesienia do przedstawianych komentarzy do nowego programu nauczania języka polskiego poza podstawą programową jest jeden z częściej wykorzystywanych w szkołach program nauczania języka polskiego, mianowicie opracowanie autorstwa Marleny Derlukiewicz *Nowe słowa na start* (Derlukiewicz 2017). Z kolei ilustrację do proponowanych rozwiązań dydaktycznych stanowi materiał w tym programie przewidziany do realizacji w klasie IV.

Artykuł składa się z trzech części. Pierwszą stanowią rozważania skupione wokół obowiązujących ram programowych w zakresie nauki o języku. W drugiej zaprezentowane zostały propozycje działań ułatwiających przyswajanie polskiej gramatyki przez dzieci z doświadczeniem migracji uczące się w polskich szkołach. Część trzecia zawiera natomiast egzemplifikację wcześniej omówionego działania przystosowawczego.

Miejsce i rola nauki o języku w programie nauczania języka polskiego

Kształcenie językowe na poziomie szkolnym odbywa się w sztywnych ramach organizacyjnych, znacznie sztywniejszych niż te, do których przyzwyczajony jest i nauczyciel akademicki, i lektor języka polskiego jako obcego. Ta różnica *in minus* dotyczy konieczności realizowania narzuconych treści nawet wtedy, gdy ma się pełną świadomość ich ograniczonej przydatności.

Aktualnie obowiązujący program wzmacnia i tak już dominującą pozycję kształcenia literackiego. Omówienie większej liczby lektur obowiązkowych, w tym tekstów kulturowo i językowo odległych od doświadczeń współczesnych nastolatków⁷,

⁷ W komentarzach do podstawy programowej przewijają się opinie na temat oderwania lektur od współczesności, a także zachwianie proporcji tematycznych, np. w klasie VIII przeważają lektury dotyczące wojny, okupacji i holocaustu.

wymaga od wszystkich uczestników procesu dydaktycznego zaangażowania i poświęcenia, a także dużo czasu, którego potem brakuje na realizację modułu językowego⁸ i właściwe kształcenie językowe. Co więcej, kształcenie literackie jest słabo powiązane z kształceniem językowym. Mało też powiązań z modułem tworzenia wypowiedzi⁹. Autorzy programów podkreślają, że „Treści nauczania w obrębie poszczególnych kręgów tematycznych są ujęte kompleksowo – obejmują nie tylko literaturę, lecz także inne obszary kształcenia: naukę o języku, tworzenie form wypowiedzi, zagadnienia związane z kulturą i mediami” (zob. Derlukiewicz 2017, s. 5). Trzeba jednak pamiętać o tym, że w podręcznikach treści te są podawane zasadniczo w układzie linearnym w osobnych częściach, są sumowane, a nie przeplatane, co pokazuje tabela 1, zawierająca treści przewidziane do realizacji w ramach jednego z siedmiu modułów tematycznych w podręczniku do klasy IV, należącym do serii materiałów do nauki języka polskiego pt. *Nowe słowa na start*.

Tabela 1. Rozkład materiału w części *Szkolne radości i smutki* z podręcznika do klasy IV *Nowe słowa na start*

Materiał zawarty w podręczniku	Typ treści nauczania
J. Kulmowa, <i>Marzenia</i> B. Gawryluk, <i>Moje Bullerbyn</i> (fragm.)	Kształcenie literackie i kulturowe
Bliżej języka: Jaką funkcję pełni przymiotnik i przez co się odmienia	Kształcenie językowe: nauka o języku
Judy Blume, <i>Opowieści czwartoklasisty</i> H. Łochocka, <i>Książka czeka; Ludzie książki</i>	Kształcenie literackie i kulturowe
Ortografia dla każdego: Pisownia wielką literą – imiona, nazwiska, tytuły Interpunkcja: cudzysłów i kursywa	Kształcenie językowe: ortografia i interpunkcja
K. Wodnicka, <i>W bibliotece</i> Co znajduje się w bibliotece? Jakie informacje odczytasz z karty katalogowej?	Kształcenie literackie i kulturowe

⁸ Trzeba przy tym pamiętać, że cykl obecnego kształcenia podstawowego w stosunku do kształcenia obejmującego szkołę podstawową i gimnazjum zmniejszył się o rok. Tym samym i na kształcenie polonistyczne przypada mniejsza liczba godzin, której nie zrekompensuje zwiększenie liczby godzin na III etapie edukacyjnym, ponieważ na tym etapie są realizowane inne cele niż w ramach kształcenia podstawowego.

⁹ Obszerny komentarz do podstawy programowej przedstawiła Rada Języka Polskiego, zob. http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jez [dostęp: 15.11.2018]. Podobne opinie wyrażali także nauczyciele i konsultanci metodyczni, zob. np. <https://www.portaloswiatowy.pl/analizy-i-interpretacje/nowa-podstawa-programowa-w-opiniach-srodowiska-edukacyjnego-13752.html> [dostęp: 15.11.2018].

Materiał zawarty w podręczniku	Typ treści nauczania
Szkoła mówienia i pisania: Jak sporządzić notatkę?	Tworzenie wypowiedzi
J. Twardowski, <i>W klasie</i> H. Ożogowska, <i>Chłopak na opak</i> Spotkanie z lekturą: <i>Akademia pana Kleksa</i> J. Brzechwa, <i>Akademia pana Kleksa</i> (fragmenty)	Kształcenie literackie i kulturowe
Szkoła mówienia i pisania: Jak opisać postać?	Tworzenie wypowiedzi
C. Goldoni, <i>Pinokia</i> (fragmenty)	Kształcenie literackie i kulturowe
Podsumowanie	Samokształcenie
Sprawdź wiedzę i umiejętności	Samokształcenie

Każdy temat składa się z zasadniczo niezależnych modułów: *Kształcenie literackie i kulturowe*, *Kształcenie językowe*, *Tworzenie wypowiedzi*, *Samokształcenie*, odpowiadających podziałowi treści nauczania w podstawie programowej. Co prawda tekstom literackim towarzyszą ćwiczenia związane z nauką o języku, sygnalizowane pomarańczową strzałką, jest ich jednak bardzo mało. W omawianym rozdziale 2 podręcznika do klasy IV znajdują się dwa takie ćwiczenia, po jednym do fragmentów *Akademii pana Kleksa* i *Pinokia* (Klimowicz, Derlukiewicz 2017, s. 91, 95). Integrację kształcenia językowego z literacko-kulturowym rozumie się w podręcznikach głównie jako możliwość wypowiadania się na tematy związane z przeczytanym tekstem. Wydaje się bowiem, że właśnie tak należy rozumieć następujący komentarz do programu nauczania języka polskiego autorstwa M. Derlukiewicz:

Ponadto kształcenie językowe jest zintegrowane z kształceniem literacko-kulturowym na poziomie poleceń zamieszczonych przy tekstach literackich, publicystycznych oraz popularnonaukowych i odbywa się przede wszystkim poprzez liczne zadania o funkcjonalnym, komunikacyjnym charakterze (Derlukiewicz 2017, s 86).

Z kolei w ramach kształcenia językowego położono nacisk na gramatykę w ujęciu opisowym. Zawarte w podstawie programowej treści nauczania w zakresie gramatyki w klasach IV–VI oraz VII–VIII przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Treści nauczania z gramatyki na II etapie edukacyjnym

Klasy IV–VI	Klasy VII–VIII
Rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście	Rozumie mechanizm upodobień fonetycznych, uproszczeń grup spółgłoskowych i utraty dźwięczności w głosie; rozumie rozbieżności między mową a pismem

Klasy IV–VI	Klasy VII–VIII
Odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych	Rozpoznaje wyraz podstawowy i wyraz pochodny; rozumie pojęcie podstawy słowotwórczej; w wyrazie pochodnym wskazuje temat słowotwórczy i formant; określa rodzaj formantu, wskazuje funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym, rozumie realne i słowotwórcze znaczenie wyrazu, rozpoznaje rodzinę wyrazów, łączy wyrazy pokrewne, wskazuje rdzeń
Dostrzega rolę czasownika w wypowiedzi, odróżnia czasowniki dokonane od niedokonanych, rozpoznaje bezosobowe formy czasownika: formy zakończone na -no, -to, konstrukcje z „się”; rozumie ich znaczenie w wypowiedzeniu oraz funkcje w tekście	Zna zasady tworzenia wyrazów złożonych, odróżnia ich typy
Rozpoznaje formy przypadków, liczby, osoby, czasu, trybu i rodzaju gramatycznego odpowiednio: rzeczownika, przymiotnika, liczebnika, czasownika i zaimka oraz określa ich funkcje w wypowiedzi; oddziela temat fleksyjny od końcówki	Rozpoznaje imiesłowowy, rozumie zasady ich tworzenia i odmiany, poprawnie stosuje imiesłowowy równoważnik zdania i rozumie jego funkcje; przekształca go na zdanie złożone i odwrotnie
Rozumie konstrukcję strony biernej i czynnej czasownika, przekształca konstrukcję strony biernej i czynnej i odwrotnie, odpowiednio do celu i intencji wypowiedzi	Rozróżnia wypowiedzenia wielokrotnie złożone
Stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmienionych	Odróżnia mowę zależną i niezależną, przekształca mowę zależną na niezależną i odwrotnie
Poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki, rozumie ich rolę w opisie świata oraz używa we właściwych kontekstach	Rozumie i stosuje zasady dotyczące wyjątków od reguły polskiego akcentu
Nazywa części zdania i rozpoznaje ich funkcje składniowe w wypowiedzeniach (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik)	
Określa funkcję wyrazów poza zdaniem, rozumie ich znaczenie i poprawnie stosuje w swoich wypowiedziach	
Rozpoznaje związki wyrazów w zdaniu, wyróżnia człon nadrzędny i podrzędny oraz typy związków	
Rozpoznaje typy wypowiedzeń, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje	
Rozpoznaje w tekście typy wypowiedzeń: zdanie pojedyncze, zdania złożone (podrzędnie i współrzędnie), równoważniki zdań, rozumie ich funkcje i stosuje w praktyce językowej	
Przekształca konstrukcje składniowe, np. zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, zdania w równoważniki zdań i odwrotnie	

Podany wykaz zagadnień gramatycznych niewątpliwie nie świadczy o zapowiadanym w programie funkcjonalnym podejściu do nauki o języku. Nie jest nim bowiem rozpoznawanie wyrażen o określonych parametrach gramatycznych, a nawet określanie funkcji wyrażen językowych. Nadal dominuje ich opis, a także skupienie się na wiedzy deklaratywnej, a nie stosowanej. W programie przeważają bowiem sformułowania typu: *uczeń nazywa, rozpoznaje, określa, rozumie*, a nie: *uczeń przekształca, stosuje w praktyce*. Co więcej, niektóre sformułowania są nieprecyzyjne. W zapisie *rozumie konstrukcję strony biernej i czynnej czasownika* najprawdopodobniej chciano zawrzeć informację, że uczeń potrafi dokonać odpowiedniego przekształcenia semantyczno-składniowego i wie, czemu ono służy. Z kolei sformułowanie *rozumie i stosuje zasady dotyczące wyjątków od reguły polskiego akcentu* budzi zastrzeżenia dlatego, że wyjątek jest odstępstwem od zasady, złamaniem regularności. Autorom podstawy prawdopodobnie chodziło o znajomość odstępstw od typowego dla polszczyzny stałego akcentu wyrazowego, związanego z drugą sylabą, liczoną od końca wyrazu. Ponadto w podstawie mamy do czynienia z dublowaniem się treści nauczania wymienianych w poszczególnych punktach. Uczeń, żeby rozpoznawać poszczególne części mowy, musi je identyfikować jako odmienne lub nieodmienne, to bowiem w polszczyźnie hierarchicznie najwyższe kryterium wyróżniania klas gramatycznych, a jednocześnie ważna cecha rozpoznawcza. Jeśli natomiast uczeń nazywa części zdania, to zarazem rozpoznaje ich funkcje. Tzw. części zdania nie są bowiem niczym innym, jak podziałem wyrażen językowych dokonany ze względu na kryterium pełnionych przez nie funkcji składniowo-semantycznych. Dyskusyjny jest także układ materiału. Zagadnienia fonetyczne znalazły się w programie klas wyższych, gdy tymczasem bardziej przydają się na etapach niższych, jako wiedza skorelowana z poznawaniem podstawowych zasad ortograficznych. Z kolei trudne zagadnienia składniowe i morfologiczne prawie w całości przeznaczono do realizacji w klasach IV–VI, na etapie, na którym umiejętność abstrahowania, konieczna do zrozumienia istoty części zdania czy kategorii gramatycznej przypadku, nie jest jeszcze w pełni rozwinięta.

Oczywiście kluczowe jest pytanie, jaki jest cel tak zaplanowanej nauki o języku, jaką rolę autorzy podstawy programowej i programów do nauki języka polskiego przypisują nauce o języku. W komentarzu do podstawy programowej, autorstwa Wioletty Kozak, czytamy:

Podstawowym założeniem tak opisanych celów kształcenia i treści nauczania z obszaru II nowej podstawy jest przekonanie o konieczności tworzenia kompetencji gramatycznej, czyli rozumienie, że aby poprawnie posługiwać się językiem, należy poznać jego kod i umiejętnie wykorzystywać jego struktury w akcie komunikacji, łącząc je w logiczne i spójne ciągi wypowiedzi (*Podstawa*, 2017, s. 26–27).

Z kolei w programie nauczania do serii *Nowe słowa na start* zapisano:

Ważnym aspektem edukacji polonistycznej jest kształcenie kompetencji językowych. W programie przypisano im szczególną rolę. Znajomość systemu językowego – podstawowych pojęć, terminów, reguł gramatycznych i zasad poprawnościowych – pozwala uczniom lepiej opisywać rzeczywistość, precyzyjniej definiować różne zagadnienia, a w rezultacie efektywniej komunikować się z innymi i w ten sposób budować relacje w grupie. Doskonalenie kompetencji językowych sprzyja ponadto rozwojowi myślenia (Derlukiewicz 2017, s. 7).

Przekonanie, że umiejętność opisywania systemu językowego powoduje wzrost kompetencji gramatycznych, a następnie komunikacyjnych, jest jednak co najmniej dyskusyjne. Wiedza o budowie języka, a już szczególnie znajomość określonego modelu jego opisu i właściwej mu siatki terminologicznej, nie jest konieczna do sprawnego posługiwania się tym językiem, takie podejście może cały proces wręcz zakłócić. W pełni należy się zgodzić ze stanowiskiem, którego wyrazicielem jest m.in. Piotr Zbróg (Zbróg 2005, s. 10–11), który objaśnia, że wiedza na temat elementów składowych zdania nie jest niezbędna do ich budowania, tak jak wiedza o budowie samochodu nie jest niezbędna do kierowania pojazdem. Aby stawać się coraz doskonalszym użytkownikiem języka, trzeba uczyć się go używać, tak jak aby zostać dobrym kierowcą, trzeba uczyć się jeździć i jak najwięcej praktykować. Najnowsza modyfikacja podstawy programowej¹⁰ niewątpliwie nie jest krokiem w tym kierunku.

Naukę o języku rozumianą jako opis jego struktury należy oddzielić od znajomości właściwych danemu językowi konwencji pozwalających tworzyć zrozumiałe komunikaty językowe i je odbierać. Dla rodzimego użytkownika języka znajomość ta jest przeważnie intuicyjna. Jest to wiedza jasna o systemie, nabywana wraz z rozwojem mowy i przejawiająca się w umiejętności tworzenia poprawnych komunikatów językowych i ich rozumienia. Uczeń znajdujący się na II etapie edukacyjnym,

¹⁰ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Korzystano z programu z komentarzami opublikowanego na stronie: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 15.11.2018].

którego rozwój nie podlegał istotnym zaburzeniom, taką kompetencję niewątpliwie posiada. Standardowo rozwój mowy dziecka kończy się w wieku sześciu/siedmiu lat, kiedy to wszystkie głoski są artykułowane prawidłowo, wyrazy i połączenia wyrazowe są natomiast realizowane poprawnie gramatycznie. Dziecko w wieku przedszkolnym „ma opanowane podstawy systemu językowego i jest świadomym użytkownikiem języka dzięki odkryciu podstawowych funkcji mowy (przedstawieniowej, interpersonalnej oraz tekstowej, polegającej na kreowaniu tekstu) (Halliday 1980, Porayski-Pomsta 1994, s. 55–56, podaję za: Kaproń-Charzyńska, Kamper-Warejko 2016, s. 22). Ponadto w ciągach wyrażen językowych z powodzeniem identyfikuje mechanizmy analogiczne oraz różnicujące, rozpoznaje intencje komunikacyjne wypowiedzi i wiąże z nimi określony zasób środków językowych (Kaproń-Charzyńska, Kamper-Warejko 2016, s. 25–27).

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja uczniów z doświadczeniem migracyjnym, których kompetencja gramatyczna niewątpliwie różni się od kompetencji ich rówieśników będących rodzimymi użytkownikami polszczyzny. Jak duża jest to różnica, warunkowane jest indywidualną biografią językową ucznia. W odniesieniu do dzieci z polskich rodzin reemigracyjnych zasadniczo powinna być mniejsza niż w odniesieniu do innych dzieci z doświadczeniem migracyjnym¹¹. Nie ulega jednak wątpliwości, że różnice będą i będą dotyczyły zarówno stopnia przyswojenia i zautomatyzowania mechanizmów gramatycznych oraz posiadanego zasobu leksykalnego, jak i sprawności komunikacyjnych oraz społecznych (zob. Lipińska, Seretny, w druku – 1).

Dobrze zdiagnozowane różnice kompetencji winny znaleźć odzwierciedlenie w działaniach edukacyjnych podejmowanych indywidualnie w przypadku każdego ucznia. Ponadto, aby proces indywidualizacji nauczania przebiegał sprawnie i przynosił oczekiwane efekty, powinny być podjęte także działania systemowe, m.in. na poziomie programu nauczania języka polskiego, tj. ustalania celów i treści kształcenia oraz sposobów realizacji wyznaczonych zadań. W odniesieniu do rodzimych użytkowników języka celem nauki o języku powinno być rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i społecznej poprzez pokazywanie, jaką rolę w niej odgrywają poszczególne podsystemy językowe. Uświadamianie istnienia regularnych mechanizmów językowych, czyli przekształcanie wiedzy jasnej o języku w wiedzę wyraźną, nie powinno być jednak celem samym w sobie. Najważniejsze jest bowiem kształcenie sprawności językowej.

¹¹ Taki wniosek można wyprowadzić z lektury opracowań na temat polskiego języka odziedziczonego, zob. np. Lipińska 2003, 2013, Besters-Dilger i in. 2016, Piasecka 2016, Żurek 2018.

Uczeń z doświadczeniem migracyjnym ma inne potrzeby językowe. Przede wszystkim musi w stopniu zaawansowanym poznać konwencje językowe, a także opanować taki zasób leksykalny, jaki pozwoli mu uczestniczyć w szkolnej komunikacji językowej. Powinien sprawnie reagować językowo w sytuacjach lekcyjnych, a także opanowywać wiedzę przedmiotową przewidzianą na danym etapie edukacyjnym. Innymi słowy, celem nauki języka polskiego winno być uczynienie dziecka z doświadczeniem migracji pełnoprawnym uczestnikiem dyskursu szkolnego. Obecnie obowiązujący program nauczania, nastawiony na przekazywanie wiedzy o systemie językowym, nie ułatwia realizacji tego zadania.

W poszukiwaniu optymalnych rozwiązań

Rozwiązaniem niwelującym opisane wyżej niedogodności byłoby np. zastosowanie w nauczaniu modelu kształcenia językowego zaproponowanego przez Piotra Zbróga (2005, s. 82–102). Propozycja ta bazuje na założeniu, że „o języku i komunikacji należy w miarę możliwości mówić całościowo, łącząc ze sobą wybrane aspekty każdej sytuacji komunikacyjnej” (Zbróg 2005, s. 82). W centrum modelu Zbróga leży określona funkcja komunikacyjna, określony akt mowy, do którego dobieramy pozostałe treści językowe i pozajęzykowe. To niewątpliwie słuszne podejście. Nie uwzględnia jednak faktu, że program języka polskiego jest nastawiony na kształcenie literacko-kulturowe, czego konsekwencją jest mnogość tekstów literackich i dotyczących różnych zjawisk kultury, które przewidziano do realizacji na każdym etapie edukacyjnym. Jak wspomniano wcześniej, z jednej strony językowy potencjał tych tekstów jest wykorzystywany słabo, z drugiej strony – omówienie tekstów literackich i pochodnych pochłania dużą część godzin przewidzianych na realizację programu z języka polskiego. Uzasadnione wydaje się więc pójście w innym kierunku, mianowicie wykorzystanie językowego potencjału lektur obowiązkowych oraz tekstów im towarzyszących i zintegrowanie z nimi nauki o języku oraz nauki języka, czyli doskonalenie językowej i komunikacyjnej sprawności uczniów w ścisłym związku z pracą z tekstami literackimi. U podstaw proponowanego rozwiązania leżą następujące założenia:

1. Znajomość języka, rozumiana jako znajomość konwencji obowiązujących w danym języku, jest podstawą wszelkiej działalności mownej człowieka. Kształcenie literackie i kulturowe bazują na tej umiejętności, a zarazem ją rozwijają. Tym samym kształcenie literackie powinno być maksymalnie wykorzystywane do pracy nad rozwijaniem umiejętności gramatycznych i komunikacyjnych uczniów, zarówno polskich, jak i tych z doświadczeniem migracji.

2. W kształceniu językowym nie należy przeceniać wiedzy o języku, rozumianej jako określony model opisu systemu językowego. Opis taki powinien być ewentualnym punktem dojścia, a nie punktem wyjścia w pracy na lekcjach. Innymi słowy, przede wszystkim należy utrzymywać, automatyzować określone działania językowe, rozwijać umiejętności zauważania w języku analogii, a na ich tle różnic. Ta ostatnia kwestia jest szczególnie ważna w odniesieniu do kształcenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym. W miarę możliwości należy zachęcać ich do porównywania systemów językowych: polskiego i ich rodzimego, odkrywania podobieństw i różnic w sposobie opisywania świata za pomocą różnych języków.

3. Uczeń nie jest językoznawcą i nie musi poznawać rozbudowanej siatki pojęć¹² opisujących poszczególne podsystemy językowe, a także dokonywać uogólnień w postaci klasyfikacji czy typologii zjawisk językowych. Z tego powodu należy zrezygnować z nauczania bazującego na zasadzie jednorazowego pokazywania całości danego zjawiska (*Powiedz wszystko o...*), z ujęcia kompleksowego i typologicznego, np. podawania jednorazowo wszystkich typów zdań ze względu na intencję komunikacyjną czy ze względu na budowę. W szkole nierzadko sprowadza się to do bezrefleksyjnego wymieniania typów i podtypów oraz odtwarzania definicji. Jak się wydaje, wyrabianiu tak pożądanej refleksji nad działaniem maszynierii językowej może służyć działanie odwrotne, mianowicie dzielenie materiału, podawanie w niewielkich porcjach i wielokrotne do niego powracanie, powtarzanie i uzupełnianie. Spirorność nauczania jest co prawda zapisana w programie, ale dotyczy zbyt dużych partii materiału, wręcz całych podsystemów. Na przykład w klasie IV w jednym bloku tematycznym (*Jaką funkcję pełni rzeczownik i przez co się odmienia?*) przewiduje się omówienie semantycznych, fleksyjnych i składniowych właściwości rzeczownika (zob. Klimowicz, Derlukiewicz 2017, s. 31–33). Więcej korzyści przyniosłoby natomiast podzielenie materiału zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Zamiast wymieniać na początku modułu i w jednym zdaniu, że rzeczownik jest odmienną częścią mowy, która nazywa osoby, przedmioty, zwierzęta, rośliny, miejsca, pojęcia, zjawiska i odmienia się przez przypadki oraz liczby i że ma rodzaj, należałoby każdą z definicyjnych cech rzeczownika pokazać na przykładach, co umożliwiłoby uczniom zrozumienie tej wysoce abstrakcyjnej definicji.

¹² Trzeba pamiętać o tym, że jako model opisu systemu polszczyzny wybrany do prezentacji na poziomie szkolnym jest modelem opracowanym w pierwszej połowie XX wieku, siłą rzeczy nie uwzględnia wielu zjawisk znamienych dla współczesnej polszczyzny, np. wyrównań analogicznych, których przejawem jest m.in. odchodzenie od akcentu proparoksytonicznego, zmiany w sposobie odmiany liczebników wielowyrazowych, ujednolicanie modeli rzędu liczebników zbiorowych.

Z przedstawionych założeń wypływają konkretne działania. Należy zaznaczyć, że mają one charakter ewolucyjny, a nie rewolucyjny. Oznacza to, że nie odrzucamy programów i już przygotowanych podręczników. Staramy się dokonywać modyfikacji w obowiązujących ramach organizacyjnych. Działania mające na celu kształcenie świadomości językowej uczniów będących rodzimymi użytkownikami języka oraz wspieranie nauki języka przez uczniów z doświadczeniem migracji proponujemy oprzeć na pracy z tekstami przewidzianymi do realizacji programu kształcenia literacko-kulturowego¹³. Stoimy bowiem na stanowisku, że teksty te należy wykorzystać efektywniej niż dotychczas, pracować z nimi tak, jak pracuje się z tekstem w ramach nauki języka obcego. Chodzi więc o glottodydaktyzację procesu nauczania języka polskiego. To z kolei wymaga dekompozycji materiału gramatycznego, czyli podzielenia go na małe partie i przyporządkowania do tekstów, z którymi elementy te będą kształcone (nauka języka) lub omawiane (nauka o języku). Przykład doboru materiału gramatycznego do tekstów literackich i kulturowych zawiera tabela 3.

Tabela 3. Propozycja doboru materiału gramatycznego do tekstów z części *Szkolne radości i smutki* z podręcznika do klasy IV *Nowe słowa na start*

Teksty literackie i dotyczące zjawisk kulturowych	Zagadnienia gramatyczne
J. Kulmowa <i>Marzenia</i> (wiersz)	Konstrukcje: <i>lubię coś/coś robić – nie lubię czegoś/czegoś robić</i> ; konstrukcje służące do podawania przyczyny: <i>nie lubię chodzić do szkoły, bo/ponieważ/ dlatego że...</i> (zdanie podrzędne okolicznikowe przyczyny)
B. Gawryluk, <i>Moje Bullerbyn</i> (fragmenty, opowiadanie)	Wyrażenia językowe służące do opisywania obiektów i ich porównywania: <i>coś przypomina coś, ktoś robi X, a ja (muszę robić) robię Y, X jest jakieś, a Y jest jakieś, po pierwsze, po drugie, po trzecie</i>
Judy Blume, <i>Opowieści czwartoklasisty</i> (opowiadanie)	Wyrażanie odmiennego zdania i emocji negatywnych (zdania wykrzyknikowe), np. <i>Nie ma mowy!</i> , <i>Nie zrobisz tego! Co ty wyprawiasz?</i> Tryb rozkazujący: formułowanie rad na temat zgodnej pracy w grupie
H. Łochocka, <i>Książka czeka</i> (wiersz)	Odmiana czasownika: zamiana 3 osoby na 1, tj. przekształcenie <i>książka nas uczy, książka cieszy</i> → <i>uczę was, cieszę was</i> (+ metafora, animizacja, czyli książka mówi, co powiedziałby twój plecak, gdyby mógł mówić?)

¹³ Koncepcję tekstu jako punktu wyjścia różnorodnych działań językowych wykorzystuje program nauki języka zaproponowany przez M. Szymańską (2016, s. 272–278). Różnica w stosunku do naszej propozycji polega na tym, że Szymańska proponuje pracę z tekstami specjalnie do tego celu wybieranymi, a więc dodatkowymi w stosunku do materiału literackiego już zawartego w podręcznikach.

Teksty literackie i dotyczące zjawisk kulturowych	Zagadnienia gramatyczne
<i>Ludzie książki</i> (materiał ikonograficzny)	Wyrazy podstawowe i pochodne: tworzenie nazw działaczy, definicje strukturalne wyrazów i leksykalne, np. <i>tłumacz</i> – ‘ten, kto coś tłumaczy’, <i>drukarz</i> – ‘ten, kto drukuje’, <i>ilustrator</i> – ‘ten, kto ilustruje’
K. Wodnicka, <i>W bibliotece</i> (wiersz)	Głoska, litera, sylaba – rytm i rym w wierszu
J. Twardowski, <i>W klasie</i> (wiersz)	Pomijanie podmiotu w zdaniach (w wierszu brakuje podmiotu, np. <i>ryczą w klasie dokazują</i>)
H. Ożogowska <i>Chłopak na opak</i> (opowiadanie)	Dosłowne i przenośne znaczenie wyrazu: <i>popraw ocenę</i> ; tryb rozkazujący – formułowanie próśb i poleceń: <i>Jacku obiecaj, Jacku popraw ocenę, Jacku zabierz się do pracy</i>
J. Brzechwa, <i>Akademia pana Kleksa</i> (fragmenty)	Przymiotnik jako określenie rzeczownika: odmiana przymiotnika, szczególnie rodzaj męskoosobowy; ograniczenie łączliwości przymiotnika z rzeczownikiem: dopasowywanie przymiotników do cech semantycznych i leksykalnych rzeczowników. Dopełniacz: podawanie godziny przy czasownikach Odmiana czasowników nazywających rutynę dnia; budowa czasowników w czasie teraźniejszym i przeszłym
C. Goldoni, <i>Pinokio</i> (fragmenty)	Przymiotnik w funkcji orzecznika w orzeczeniu imiennym: mianownik, forma męskoosobowa i niemęskoosobowa, np. <i>pajac jest pilny, pracowity i inteligentny, koledzy pajaca są leniwi i niegrzeczni</i>

Proponowana dekompozycja materiału nie tylko ułatwi naukę uczniom polskojęzycznym, ale także pozwoli faktycznie indywidualizować pracę z uczniem z doświadczeniem migracji. Materiał językowy będzie cały czas obecny na lekcji, a nie tylko okazjonalnie, podczas lekcji gramatyki. To z kolei pomoże nauczycielowi szybciej zauważyć braki w znajomości systemu gramatycznego i otworzy możliwość regularnego ich uzupełniania poprzez dodatkowe ćwiczenia danego zagadnienia językowego.

Trzeba podkreślić, że materiał językowy powinien zostać podzielony „bez reszty”. Może się to jednak okazać trudne, gdyż teksty literackie i kulturowe do podręczników do nauki języka polskiego, inaczej niż do nauki języków obcych, nie są dobierane pod kątem systematycznego poznawania systemu gramatycznego. Co więcej, część lektur obowiązkowych nie nadaje się do dydaktyzacji ze względu na swój kształt językowy, w szczególności realizowanie funkcji poetyckiej i prezentowanie dawnego stanu systemu językowego polszczyzny.

Mając na uwadze pracę z uczniami z doświadczeniem migracji, wszystkie teksty literackie i kulturowe omawiane na lekcjach polskiego należy poddać adaptacji językowej. Teksty w podręcznikach bywają za długie, nie są dobierane na zasadzie powtarzalności leksykalnej, stopniowania trudności, lecz tematycznie, zdarza się, że zawierają słownictwo archaiczne, trudne konstrukcje. Adaptacja

obejmuje skrócenie tekstu oraz jego uproszczenie, m.in. dzięki wymianie trudnej leksyki na łatwiejszą i transformacje skomplikowanych konstrukcji. Tam, gdzie nie jest możliwa transformacja czy substytucja, trzeba posłużyć się omówieniem. Niektóre teksty, jak np. fragment *Ziela na kraterze* M. Wańkowicza w klasie VIII, trzeba omawiać w całości. Tekst adaptowany powinien zawierać taką konstrukcję i taką leksykę, które potem mają być przedmiotem ćwiczeń językowych.

W dalszej kolejności opracowujemy serię ćwiczeń do danego tekstu i planujemy formy pracy: przydzielamy zadania do wykonania wszystkim uczniom, tylko uczniom z doświadczeniem migracyjnym, grupom mieszanym. Podobnie jak na zajęciach z nauki języka obcego sprawdzić się powinien system pracy synchronicznej (zob. Lipińska, Seretny, w druku – 1). Polega on na tym, że w tym samym czasie uczący się wykonują odmienne zadania do tego samego lub nieco zmienionego tekstu. Trzeba ponadto pamiętać, aby polecenia były krótkie, napisane prostym językiem, zadania językowe opatrzone przykładem wykonania, a zadania redakcyjne miały oparcie w wykazie konstrukcji potrzebnych do ich wykonania. Innymi słowami, stosujemy zasady pracy znane dobrze w nauczaniu języków obcych.

Sposobem na kształcenie refleksji międzyjęzykowej może być zaproponowanie uczniom prowadzenia dzienniczka obserwacji językowych, na początku w pierwszym języku ucznia, z czasem w języku polskim, tj. *Czego dowiedziałeś się o języku polskim? Co cię zaskoczyło, co jest takie samo*. W szkole robi się dzienniczki lektur, na lekcjach języka obcego są prowadzone zeszytiki słówek. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby dodać do tego zbioru zeszyty, w których będą notowane obserwacje na temat różnic między językiem polskim a rodzimym językiem ucznia.

Należy podkreślić, że ważnym i niezbędnym elementem naszych działań będzie podsumowywanie lekcji, formułowanie i zapisywanie uogólnień na temat systemu językowego. Nie chodzi jednak o przepisywanie definicji z podręcznika, ale o obserwacje sformułowane przez uczniów z pomocą nauczyciela, podkreślające rolę omawianych środków językowych w komunikacji.

Przykładowe rozwiązanie

W tej części artykułu przedstawimy przykład dostosowania materiału dydaktycznego do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji. Obiektem działań jest zamieszczony w podręczniku A. Klimowicz, M. Derlukiewicz, *Nowe słowa na start 4*, fragment *Akademii pana Kleksa* (Klimowicz, Derlukiewicz 2017, s. 89–91). Jest to zarazem lektura obowiązkowa, poznawana przez czwartoklasistów w całości. Materiał przeznaczony jest do realizacji na co najmniej dwóch 45-minutowych jednostkach lekcyjnych.

Adaptacja tekstu

Adaptację tekstu rozpoczynamy od jego przeanalizowania. W tym celu można się posłużyć narzędziami automatycznymi, jak np. program *Jasnopsis* (zob. www.jasnopsis.pl), który wskaże te miejsca w tekście, które zawierają długie i trudne zdania.

Fragment *Akademii pana Kleksa* zamieszczony w podręczniku składa się z 608 wyrazów. Zawiera kilka fragmentów wyraźnie trudniejszych od reszty tekstu (podkreślone) oraz kilka wyraźnie dłuższych zdań (zaznaczone na szaro).

Jan Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*

Co rano punktualnie o piętej Mateusz otwiera tak zwane śluzy. Są to niewielkie otwory w suficie, poumieszczane akurat nad łózkami chłopców. Otworów takich jest tyle, ile łózek, czyli ogółem dwadzieścia cztery. Gdy je Mateusz otwiera, zaczyna przez nie sączyć się zimna woda, która kapie prosto na nasze nosy. W ten sposób Mateusz budzi uczniów pana Kleksa.

Równocześnie rozlega się donośny głos Mateusza:

– Udka, awać! Co znaczy: – Pobudka, wstawać!

Na to wezwanie zrywamy się wszyscy z łózek i ubieramy się jak najprędzej, gdyż umieramy po prostu z ciekawości, czego nas tym razem będzie uczył pan Kleks.

Sypialnia nasza jest bardzo obszerna. Wzdłuż ścian biegną umywalnie i każdy z nas ma swój własny prysznic. Myjemy się bardzo chętnie, gdyż z pryszniców tryska woda sodowa z sokiem, przy czym na każdy dzień tygodnia przypada inny sok. Jeśli chodzi o mnie, to najstaranniej myję się w środy, gdyż tego dnia do wody dodawany jest sok malinowy, za którym przepadam. Soki pana Kleksa doskonale się mydlą i dają dużo piany, toteż sypialnia nasza zawsze z rana wygląda jak wielka balia z mydlinami.

Ubranie nasze składa się z granatowych koszul, białych, długich spodni, granatowych pończoch i białych trzewików. Jeśli któryś z chłopców coś przeszkrobie albo nie umie lekcji, wówczas za karę musi nosić przez cały dzień żółty krawat w zielone grochy. [...]

Lekcje rozpoczynają się o siódmej rano. Nigdzie chyba chłopcy nie uczą się tak chętnie, jak w Akademii pana Kleksa. Przede wszystkim nigdy nie wiadomo, co pan Kleks danego dnia wymyśli, a po wtóre – wszystko, czego się uczymy, jest ogromnie ciekawe i zabawne.

– Pamiętajcie, chłopcy – rzekł do nas na samym początku pan Kleks – że nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju.

Ażebym każdy mógł zorientować się, jakiego rodzaju nauki pobieramy w Akademii pana Kleksa, opowiem dla przykładu przebieg dnia wczorajszego, gdyż na opisanie wszystkich lekcji, przedmiotów, wykładów, zajęć i ćwiczeń z całego roku nie wystarczyłoby miejsca w żadnej książce.

Otóż wczoraj pierwsza lekcja była to lekcja kleksografii. Naukę tę wymyślił pan Kleks, abyśmy wiedzieli, jak trzeba obchodzić się z atramentem.

Kleksografia polega na tym, że na arkuszu papieru robi się kilka dużych kleksów, po czym arkusz składa się na pół i kleksy rozmazują się po papierze, przybierając kształty rozmaitych figur, zwierząt i postaci.

Niekiedy z rozgniecionych kleksów powstają całe obrazki, do których dopisujemy odpowiednie historyjki, wymyślone przez pana Kleksa. Myślę, że sam pan Kleks powstał z takiego właśnie rozgniecionego atramentowego kleksa i dlatego tak się nazywa. Mateusz jest zdania, że po panu Kleksie można się wszystkiego spodziewać i że moje przypuszczenia są całkiem prawdopodobne. [...]

Po lekcji kleksografii zabraliśmy się do przedzenia liter. Zauważyliście pewno wszyscy, że drukowane litery w książkach składają się z czarnych niteczek, posplatanych w najrozmaitszy sposób. Pan Kleks nauczył nas rozplątywać litery, rozplatać poszczególne małe niteczki i łączyć je w jedną długą nitkę, którą następnie nawija się na szpulkę. W ten sposób nawinęliśmy już na szpulki mnóstwo książek z biblioteki pana Kleksa, tak że na półkach zostały tylko puste stronicie, bez liter. Z jednej książki można otrzymać siedem, a czasem nawet osiem dużych szpilek czarnych nici, na których pan Kleks następnie wiąże supełki. Jest to największa pasja Pana Kleksa. Potrafi całymi godzinami siedzieć w fotelu albo w powietrzu i wiązać supełki.

Gdy zapytałem go, po co to robi, odrzekł mi wielce zdziwiony:

– Jak to? Czy nie rozumiesz? Przecież czytam! Przepuszczam litery przez palce i mogę w ten sposób przeczytać całą książkę, nie męcząc wzroku. Gdy nawiniecie już na szpulki wszystkie moje książki, nauczę was również czytać palcami.

Tekst utrudniają archaizmy (*balia, trzewik, po wtóre, ażeby, wielce*), wyrazy potoczne, ale używane przez osoby ze starszego pokolenia (*przeskrobać coś, nalać komuś oleju do głowy*), wyrazy książkowe (*tryska, sączyć się, coś biegnie wzdłuż czegoś, coś przypada na coś, toteż, wykladać coś, pobierać nauki*), specjalistyczne (*śluz, szpulka*) oraz poetyckie neologizmy (*kleksografia, przedzenie liter*). Tych ostatnich, mimo że są niesłychanie trudne do objaśnienia, nie można w adaptacji pominąć, ponieważ stanowią kluczowe pojęcia tekstu. Nagromadzenie trudności składniowych i leksykalnych powoduje, że tekstu nie wystarczy skrócić i transformować. Poszczególne jego fragmenty należy omówić. Potrzebne jest też uzupełnienie brakujących treści, zrozumiałych w kontekście całej książki, np. tego, że Mateusz jest ptakiem.

Proponowana wersja zaadaptowana jest trzykrotnie krótsza od tekstu podstawowego i obejmuje 216 wyrazów. Aby ułatwić pracę z tekstem, poszczególne akapity zostały oznaczone literami.

Tekst adaptowany: ***Akademia pana Kleksa***

A. Dzień w Akademii pana Kleksa rozpoczyna się bardzo wcześnie. Punktualnie o piątej rano do sypialni chłopców wlatuje ptak Mateusz i otwiera otwory znajdujące się nad łózkami. Z otworów na nosy śpiących chłopców kapie zimna woda. Uczniowie pana Kleksa natychmiast się budzą, gdyż są ciekawi, czego będzie ich uczył pan Kleks.

B. Chłopcy szybko wstają i biorą prysznic. Uczniowie chętnie się kąpią, bo z pryszniców leci woda z sokiem, każdego dnia o innym smaku. W środy leci sok malinowy. Następnie chłopcy zakładają szkolne mundurki: granatowe koszule, białe, długie spodnie i białe buty. Gdy któryś z chłopców zrobi coś złego lub nie umie lekcji, za karę przez cały dzień musi nosić żółty krawat w zielone grochy.

C. Lekcje rozpoczynają się o godzinie siódmej. Różnią się od zajęć, które są w innych szkołach. Nie ma matematyki, gramatyki i innych szkolnych przedmiotów. Pan Kleks uczy tego, co jest ciekawe i zabawne. Dlatego uczniowie w Akademii uczą się chętniej niż gdzie indziej. Na lekcji kleksografii robią na papierze duże plamy z atramentu, które nazywa się kleksami. Z rozlanego na papierze atramentu powstają obrazki. Uczniowie wymyślają historie do tych obrazków.

D. Po lekcji kleksografii chłopcy uczą się przedzenia liter: zamieniają litery z książek na długie nitki, które łączą i nawijają na szpulki. Praca ta ułatwi i przyspieszy czytanie. Chłopcy nie będą czytali wzrokiem, ale palcami.

Praca z tekstem

Autorki podręcznika do klasy IV przewidziały następujące zadania do wykonania przez uczniów po przeczytaniu tekstu bazowego.

1. Kto opowiada o wydarzeniach przedstawionych w tekście? W swojej odpowiedzi odwołaj się do znajomości całej lektury.
2. Zapisz w punktach plan dnia w Akademii pana Kleksa. Skorzystaj z informacji zawartych w całej książce.
3. Wyjaśnij, dlaczego uczniowie tak chętnie uczą się w Akademii.
4. Jak rozumiesz słowa profesora: *Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju*.
5. Odszukaj w tekście akapit, w którym opisano strój uczniów. Wypisz przymiotniki z tego fragmentu i określ, jaką pełnią funkcję.
6. W jaki sposób pan Kleks czyta książki? Wymień zalety tej metody.
7. Wyobraź sobie, że pan Kleks zaproponował Ci naukę w swojej szkole. Czy chcesz zostać jednym z jego uczniów? Uzasadnij swoją odpowiedź.

Tylko jedno pytanie, nr 5 (oznaczone pomarańczową strzałką), jest ćwiczeniem bezpośrednio wiążącym kształcenie literackie z językowym. Aby lepiej zintegrować te elementy programu, a zarazem wspomóc naukę polskiego uczniom z doświadczeniem migracji, proponujemy znacznie rozbudowany zestaw zadań, przy czym uczniowie polskojęzyczni będą je wykonywali w oparciu o tekst bazowy, a uczniowie z doświadczeniem migracji – w oparciu o tekst zaadaptowany. Ćwiczenia te prezentujemy poniżej, opatrując je krótkim komentarzem na temat sposobu realizacji. Zadania przeznaczone dla uczniów polskojęzycznych są poprzedzone literą **P**, a dla uczniów z doświadczeniem migracji – **O**. Umieszczenie dwóch liter przy jednym zadaniu oznacza, że jest ono skierowane do wszystkich uczniów. W nawiasie kwadratowym umieszczonym za poleceniem podajemy kształcony element systemu językowego.

O. 1. Co to jest Akademia pana Kleksa? Kim jest pan Kleks?

P. 1. Kto opowiada o wydarzeniach przedstawionych w tekście? W swojej odpowiedzi odwołaj się do znajomości całej lektury.

Komentarz: Dzieciom słabiej posługującym się językiem polskim można zaproponować wybór odpowiedzi z banku słów (np. *biuro, szkoła, sklep*) lub wskazanie właściwego obrazka z podpisem. Pozostali uczniowie odpowiadają na pytanie zamieszczone pod tekstem bazowym.

O. 2. Dlaczego w tekście jest różny zapis: Kleks/kleks?

P. 2. Ćwiczenia ortograficzne z podręcznika, np. ćwiczenie 2/72 (zapisz poprawnie podane zdania); 4/73 (uczeń zapisuje tytuły podane przez siebie)

[zapis wielką i małą literą; homonimia nazw własnych i pospolitych]

O. P. 3. Powiedz, o której godzinie uczniowie pana Kleksa budzą się i rozpoczynają lekcje. O której godzinie Ty się budzisz i zaczynasz lekcje?

[przypomnienie sposobu podawania godziny – dopełniacz, odmiana czasowników z grupy -ę, -isz i -am, -asz]

Uczniowie pana Kleksa budzą się Ja ... o godzinie

Uczniowie pana Kleksa zaczynają lekcje Ja ... o godzinie

Zapytaj kolegów z klasy, o której godzinie wstają, gdy idą do szkoły, a o której godzinie wstają w weekend.

[pytanie o informacje]

Komentarz: Podane wyżej struktury umieszczamy jedynie w materiale dla dzieci z grupy O. Ćwiczenie integruje uczniów, zachęca ich do wspólnej pracy.

O. 4. Napisz, jakich przedmiotów uczysz się w szkole.

[odmiana rzeczowników – dopełniacz]

Uczę się (czego?):

P. 4. Jakie przedmioty są w Akademii pana Kleksa? Co chłopcy robią podczas lekcji? Czego Ty chciałbyś/chciałabyś nauczyć się w szkole?

Komentarz: Uczniowie O. językowo słabsi mogą dostać zmodyfikowaną wersję ćwiczenia, w której będą podane nazwy przedmiotów szkolnych, które wystarczy odmienić; wersja jeszcze prostsza – podkreśl poprawną formę spośród podanych. Uczniowie P. objaśniają uczniom O., na czym polegają lekcje kleksografii i przędzenia liter.

O. 5. Uzupełnij swój plan dnia:

[odmiana i łączliwość czasowników opisujących rutynę dnia – różne przypadki]

Godzina	Mój plan dnia
	<i>Budzę się.</i>
	<i>..... i się ubieram.</i>
	<i>..... śniadanie.</i>
	<i>..... do szkoły.</i>
	<i>Zaczynam</i>
	<i>..... naukę</i>
	<i>..... do domu</i>
	<i>..... obiad</i>
	<i>.....</i>
	<i>.....</i>
	<i>.....</i>
	<i>..... spać</i>

Zapytaj kolegów z klasy, co robią po przyjściu ze szkoły.

[pytanie o informacji]

P. 5. Napisz, jakie codzienne czynności sprawiają ci przyjemność, a czego nie lubisz robić? [wyrażanie emocji pozytywnych, negatywnych]

Komentarz: Tabela do uzupełnienia dla O. może być wyświetlona na tablicy. Po jej uzupełnieniu można poprosić P., aby ustalili wartości kategorii przypadku użytych rzeczowników.

O. 6. Jednakowy strój noszony przez wszystkich uczniów w szkole to *mundurek szkolny*. Jak wygląda strój ucznia Akademii pana Kleksa? Uzupełnij tekst:

Strój ucznia Akademii pana Kleksa składa się z: koszuli,, spodni i białych

[odmiana przymiotnika i rzeczownika – dopełniacz]

P. Jakie są plusy noszenia mundurka szkolnego? Jakie są minusy?

[gromadzenie słownictwa do wypowiedzi argumentacyjnej]

P. O. 7. Do Akademii pana Kleksa będą chodziły dziewczęta. Zaprojektuj dla nich mundurek szkolny.

Strój uczennicy Akademii pana Kleksa składa się z:

[nazywanie części ubrania, odmiana przymiotnika i rzeczownika – dopełniacz]

Komentarz: Zadanie może być wykonywane w parach mieszanych P. + O.

O. 8. Zapytaj kolegów z klasy, co to znaczy, że *ktoś coś robi za karę*.

P. 8. Jak rozumiesz słowa profesora: *Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju*.

[frazologia]

O. 9. Opowiadanie o Akademii pana Kleksa jest napisane w czasie teraźniejszym (*dzień rozpoczyna się*). Napisz je w czasie przeszłym (*dzień rozpoczynał się*).

[czasownik – odmiana przez czasy: czas teraźniejszy – czas przeszły]

Dzień w Akademii pana Kleksa ⁰rozpoczyna się ... *rozpoczynał się*... bardzo wcześnie. Punktualnie o piątej rano do sypialni chłopców ¹wlatuje ptak Mateusz i ²otwiera otwory znajdujące się nad łózkami. Z otworów na nosy śpiących chłopców ³kapie zimna woda. Uczniowie pana Kleksa natychmiast się ⁴budzą, gdyż ⁵są ciekawi, czego będzie ich uczył pan Kleks. Chłopcy szybko ⁶wstają i ⁷biorą prysznic. Uczniowie chętnie ⁸się kąpią, bo z pryszniców ⁹leci woda z sokiem, każdego dnia o innym smaku. W środy leci sok malinowy. Następnie chłopcy ¹⁰zakładają szkolne mundurki: granatowe koszule, białe, długie spodnie i białe buty. Gdy któryś z chłopców ¹¹zrobi coś złego lub nie ¹²umie lekcji, za karę przez cały dzień ¹³musi nosić żółty krawat w zielone grochy.

P. 9. Wyobraź sobie, że jesteś ptakiem Mateuszem. Opowiedz, jak rano budzisz chłopców z Akademii pana Kleksa.

[czasownik – odmiana przez osoby]

Komentarz: Oba ćwiczenia należy podsumować, wprowadzając terminologię: *czasownik, odmienny przez..., odmienny przez czas, osobę.*

O. 10. Uzupełnij tekst ogłoszenia określeniami (przymiotnikami) rzeczowników.

Ogłoszenie

W dniu 31 października zostawiłem w pociągu torbę W torbie były rzeczy na basen: kąpielówki, czepek, klapki, ręcznik oraz okulary. znalazcę proszę o kontakt pod numerem 789 987 987. Na znalazcę czeka nagroda.

P. 10. Twój pies zgubił się na spacerze. Napisz ogłoszenie, że go szukasz.

[funkcja przymiotnika: nazywa cechy przedmiotów]

Komentarz: P. po napisaniu tekstu podkreślają użyte przymiotniki.

P. O. 11. Skreśl przymiotniki, które nie pasują do rzeczownika.

długopis: *czarny, kolorowy, kwaśny, lekki, piszący, plastikowy, śmieszny, zepsuty, solony*

jabłko: *słodkie, smaczne, duże, niezdrowe, soczyste, robaczywe, kwadratowe, dojrzałe, czarne*

deszcz: *gwałtowny, intensywny, silny, ulewny, wielki, dokuczliwy, nudny, trudny, drobny, krótki, lekki, mały, przelotny, słaby, ciepły, upalny, chłodny, lodowaty, śnieżny, zimny, jesienny, letni, wiosenny, listopadowy, sobotni, wczorajszy, nocny, popołudniowy, szkolny.*

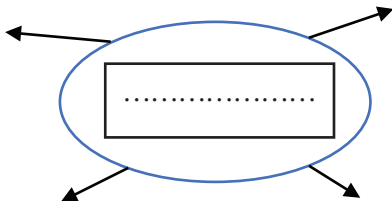
[leksykalne ograniczenia łączliwości przymiotnika z rzeczownikiem]

Komentarz: Uczniów P. można poprosić o samodzielne podanie tego typu połączeń, np. z wyrazami *śnieg, szkoła* itp.

P. O. 12. Jaki jest twój/jaka jest twoja? Podaj jak najwięcej określeń osoby, którą lubisz.

[funkcja przymiotnika – nazywanie cech osób]

np. brat



O. 13. Zmień tekst tak, by podkreślone przymiotniki były w liczbie mnogiej. Dopasuj do nich rzeczowniki i czasowniki.

0. Dzisiaj do naszej klasy przyszedł nowy uczeń. 1. To był wysoki, szczupły chłopiec. 2. Zdziwiliśmy się, bo miał duży tornister, a nie kolorowy plecak, jak inni uczniowie. 3. Chłopiec był smutny i przestraszony. 4. Na przerwie siedział sam i czytał grubą książkę. 5. Zrobiło mi się go żal i podeszłam do niego. Zapytałam, jak ma na imię.

Twój tekst: 1. Dzisiaj do naszej klasy **przyszli nowi uczniowie**. 2.
[tworzenie liczby mnogiej przymiotników, rzeczowników, czasowników – obserwacja wpływu rodzaju na dobór końcówki fleksyjnej; ćwiczenie mechanizmu uzgadniania przymiotnika, rzeczownika i czasownika w zdaniu]

P. 13. Ćwiczenie z podręcznika: 6, 7/62.

[rodzaj męskoosobowy – rodzaj niemęskoosobowy]

Komentarz: Uczniom objaśniamy, na czym polega opozycja rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego.

P. O. 14. Czego się dowiedziałeś/łaś o przymiotniku?

Komentarz: Wszyscy uczniowie uzupełniają mapę myśli na tablicy, nauczyciel pomaga uczniom zebrać informację o funkcji przymiotnika: *najlepszy przyjaciel rzeczownika*, opowiadanie z przymiotnikami jest ciekawsze, ma więcej treści itp.

O. 15. Czego dzisiaj dowiedziałeś/łaś się o języku polskim? Czym polski różni się od języka, w którym mówisz w domu lub którego uczyłeś/łaś się, zanim przyjechałeś/łaś do Polski? Uzupełnij zeszyt obserwacji.

Komentarz: To cykliczne zadanie domowe dla ucznia. Powinno być co jakiś czas sprawdzane przez nauczyciela, żeby wzmocnić motywację ucznia, ale także skontrolować jego postępy w nauce języka polskiego.

Zakończenie

Zaproponowane w artykule rozwiązanie przystosowujące nauczanie języka polskiego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji wykorzystuje doświadczenia nauczania języków obcych, w tym nauczania jppo. Działania muszą być prowadzone w ramach obowiązującego programu nauczania, co uniemożliwia zastosowanie niektórych praktyk powszechnie stosowanych w glottodydaktyce, jak np. ograniczenie do niezbędnego minimum wiedzy na temat systemu językowego. Tym niemniej jest to propozycja odejścia od tzw. paralelnego wzorca nauczania języka, od lat proponowanego w polskiej szkole, i zastosowania

elementów nauczania zintegrowanego, doskonale znanego nauczycielom języków obcych¹⁴.

Docelowo działania przystosowujące powinny obejmować dwa etapy. Etap pierwszy, naszkicowany w wystąpieniu, polega na ogólnej modyfikacji programów nauczania, polegającej na podzieleniu treści z nauki o języku na mniejsze partie i włączeniu ich do kształcenia literacko-kulturowego. W tym celu konieczna jest adaptacja tekstów literackich i obudowanie ich ćwiczeniami rozwijającymi kompetencję językową. Etap drugi to indywidualizacja programu nauczania, biorąca pod uwagę wyniki diagnozy danego ucznia. Chodzi o to, że nauczyciel dla konkretnego ucznia modyfikuje propozycję bazową, a także przygotowuje dodatkowe zadania.

Realizacja przedstawionej propozycji wymaga od nauczyciela dużej elastyczności. Niewątpliwie pomocne będzie także zapoznanie się polonistów z podstawami glottodydaktyki. Przystosowywanie materiałów jest też – niestety – bardzo czasochłonne. Dlatego warto pomyśleć o gromadzeniu i udostępnianiu opracowanych materiałów za pośrednictwem stron internetowych instytucji metodycznych, na przykład Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Trzeba pamiętać, że wysiłek podjęty w celu przystosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym opłaci się podwójnie. Beneficjentami tego typu działań będą bowiem wszyscy uczniowie. Lepiej objaśniony materiał, różnorodniejsze ćwiczenia skutkują większym zaangażowaniem uczniów w naukę, a to powinno zapoczątkować zwiększeniem kompetencji językowych wszystkich uczniów.

Bibliografia

- Besters-Dilger J. i in., *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Pruszków k. Łasku 2016.
- (Z) *Powrotem w Polskę – Wyzwania i potencjał powracających do Polski*, red. K. Białek, Warszawa 2015.
- Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 2017. Wersja elektroniczna: <https://www.dlanauczyciela.pl/27230,program-nauczania-jezyka-polskiego-w-szkole-podstawowej-nowe-slowa-na-start-pdf> [dostęp: 24.11.2018].

¹⁴ O różnicach w nauczaniu języka polskiego z perspektywy polonistycznej i glottodydaktycznej jest mowa w artykule E. Lipińskiej i A. Seretny (w druku).

- Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. Gębał, Kraków 2018.
- Gębka-Wolak M., *Trudne powroty do polszczyzny. Uwagi o przyczynach problemów językowych dzieci z polskich rodzin reemigranckich*, [w:] *Wędrownika, podróż, migracja: w języku i kulturze*, Biłtas-Pleszak E. (i in., red.), Katowice 2018, s. 123–138.
- Grzymała-Moszczyńska H. i in., *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa 2015.
- Grzymała-Moszczyńska H. i in., *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 118–122.
- Grzymała-Moszczyńska H., Jurek A., *Poradnik w pigułce dla powracających*, http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/Poradnik_dla_rodzicow_i_nauczycieli_w_pigulce.pdf [dostęp: 29.11.2018].
- Kaproni-Charzyńska I., Kamper-Warejko J., *Kształtowanie się systemu językowego w zakresie kategorii przypadku rzeczowników dzieci 5- i 6-letnich*, Toruń 2016.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start. Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start. Podręcznik nauczyciela. Materiały dydaktyczne do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017a.
- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż, *Nowe słowa na start. Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017.
- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż, *Nowe słowa na start. Podręcznik nauczyciela Materiały dydaktyczne do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017a.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Lipińska E., *Polskość w Australii*, Kraków 2013.
- Lipińska E., Seretny A., *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków (w druku).
- Lipińska E., Seretny A., *Współczesny polonista – nauczyciel polifunkcyjny czy wyspecjalizowany?*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków (w druku).
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> [dostęp: 15.11.2018].
- Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010. Wersja elektroniczna: http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf [dostęp: 29.11.2018].

- Piasecka M., *Język polski w Norwegii. Na przykładzie badań przeprowadzonych w polskich szkołach w Oslo*, Warszawa 2016.
- Piasta-Siechowicz J., Łuczak A., Murdzek A., Prylińska E., *Między nami*. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej, https://gwo.pl/strony/299/seo_link:programy-nauczania [dostęp: 24.11.2018].
- Podstawa, Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 15.11.2018].
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016a, nr 1, s. 112–117.
- Szybura A., *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016b, nr 2, s. 99–105.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Kraków 2016.
- Tambor J., *Znajomość języka a wiedza o języku*, [w:] Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R., *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków 2014, s. 83–92.
- Zbróg P., *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.
- Żurek A., *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków 2018.

Małgorzata Gębka-Wolak – doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Prowadzi badania w zakresie gramatyki współczesnego języka polskiego w ujęciu opisowym i normatywnym, języka polskich tekstów prawnych oraz glottodydaktyki polonistycznej. Jest autorką monografii pt. *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, *Pozycje składniowe frazy bezokolicznikowej we współczesnym zdaniu polskim*, oraz współautorką książki *Jednostka tekstu prawnego w ujęciu teoretycznym i praktycznym*. Opublikowała ponad ponad 80 artykułów naukowych.

Od nauki o języku do nauki języka polskiego. Uwagi o przystosowywaniu materiałów z zakresu gramatyki w klasach IV–VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Streszczenie: W artykule zaprezentowano, w jaki sposób dzieciom z doświadczeniem migracji, uczącym się w polskich szkołach, można ułatwiać przyswajanie gramatyki. Opisane rozwiązanie wykorzystuje metody stosowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego i opiera się na pracy z tekstami przewidzianymi do

realizacji programu kształcenia literacko-kulturowego. Teksty te są adaptowane, a następnie obudowywane ćwiczeniami w zintegrowany sposób kształcącymi kompetencje językowe uczniów. Artykuł zawiera egzemplifikację omówionego działania przystosowawczego.

Learning about the language and learning the language. Remarks on adapting learning materials for grammar in year 4-8 of the Polish primary schools to the needs of émigré students

Summary: The paper presents various ways of facilitating the process of learning grammar for pupils in Polish schools who have lived abroad. The solution described here is based on PFL teaching methods and involves working with texts designed for literary and cultural education. The texts are being adapted and supplemented with a set of exercises developing the integrated language competence of the pupils. The article also includes a practical example of this teaching method.

Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego?

NIGEL GOTTERI

THE UNIVERSITY OF SHEFFIELD, WIELKA BRYTANIA

Nikt nie jest do wszystkiego przygotowany. W czerwcu 1974 roku na początku swojego drugiego pobytu w Polsce (pierwszy trwał 10 miesięcy) zamieszkałem w krakowskim domu studenckim „Piaś”. Poszedłem na dół odebrać pościel, a tam starsza pani zadała mi niezrozumiałe pytanie. „Pana godność?”. Wyrażając się w taki sposób, chciała pewnie być życzliwa, grzeczna, ale ja byłem przygotowany tylko na neutralne pytanie o nazwisko, o to, jak się nazywam, jakie mam imię i nazwisko. Na widok mojej lekko spanikowanej miny od razu przetłumaczyła własne słowa na język, w którym byłem przygotowany udzielić odpowiedzi.

Kiedy z Joanną Michalak-Gray pisaliśmy podręcznik pt. *Teach Yourself Polish* (obecnie *Teach Yourself Complete Polish*, Gotteri & Michalak-Gray 2017), wyjeżdżałem pewnego razu do Polski pociągiem z Niemiec. Notes i długopis miałem w pogotowiu, ponieważ w międzyczasie prowadziłem potrzebne badania terenowe. Czy usłyszę: „Proszę o paszport”, czy „Paszport proszę”? Obie te wersje uwzględnialiśmy w pisanym podręczniku, ale chciałem, żeby mi los podał wariant, który ma figurować w dialogu głównym. Otworzyły się drzwi przedziału i usłyszeliśmy sformułowanie: „Polska kontrola paszportowa. Dokumenty!”.

Nie ma niczego oczywistego. Dawno temu kpiono na jednym spotkaniu nauczycieli języka polskiego w Londynie z pewnego podręcznika (nastawiam uszy), który pierwszą lekcję zaczyna od czyjegoś wjazdu do Polski. Czy ludziom do głowy nie przychodzi, że zdarzają się osoby, które się uczą polskiego i języka tego nie słyszą ani w domu, ani u babci? Bohaterka naszego z Joanną podręcznika, Sally Johnson, gdyż Angielka ta figuruje w każdej lekcji, zaczyna swoją przygodę z krajem nad Wisłą od wjazdu do niego i przejścia przez granicę. Teraz (może się okazać dzięki Brexitowi, że tylko chwilowo) nie trzeba angielskich zwolenników podróżowania autokarem przygotowywać do przejścia przez polską granicę, ale tacy amatorzy autokarów nie należą chyba do większości. Często bywa, że jestem na pokładzie jedynym takim. Natomiast sporo ludzi leci samolotem bezpośrednio

z Anglii i innych krajów tzw. Zjednoczonego Królestwa do Polski i musi się legitymować paszportem, skoro nie wprowadzono u nas dowodów osobistych. Po przylocie do Warszawy nasza bohaterka Sally Johnson nie zamieszka u jakichś krewnych, ponieważ rodzinę ma w zupełnie innym kraju. Pójdzie do hotelu i zostanie poproszona w recepcji o paszport. Zapytana ewentualnie o dowód osobisty, poda również paszport.

Jestem obywatelem brytyjskim i mam powody sądzić, że w roku 1970/1971 byłem inwigilowany przez współmieszkańca i mam teczkę w IPN-ie. Parę lat temu odwiedziłem krakowską siedzibę IPN-u. Bardzo życzliwa pracownica pomagała mi wypełniać formularz z prośbą o dostęp do teczek, przechowywanej według otrzymanej informacji w Wieliczce. Nienawidzę formularzy i jako lingwista-paranoik widzę w połowie pytań zgubną wieloznaczność. Boję się, że coś zrozumieć nie tak, jak trzeba, podam złą odpowiedź i moja sprawa przypadnie, albo gorzej, pójdę siedzieć za podanie fałszywych informacji. Tak się czuję we własnym kraju, wypełniając formularze angielskie. W Polsce jest mi oczywiście jeszcze trudniej, ponieważ nie mam na co dzień do czynienia z polską biurokracją. Większej dawki polszczyzny urzędowej niż w całym dotychczasowym życiu miałem zażyć chyba, czytając później zachowaną w IPN-ie teczkę „Brytana” (gdyż tak moja sprawa operacyjnego sprawdzenia się nazywa). Otóż pomocna pani w krakowskim biurze IPN-u pocieszyła mnie tym, że dużo pytań mnie nie dotyczy i odpowiedzi ode mnie nie wymaga. Doszliśmy w końcu do pytania o numer PESEL. Nie mam takiego numeru. Urzędniczka się zdziwiła.

– Pan nie jest Polakiem?

– Nie, jestem obywatelem brytyjskim, jak to mówiłem na samym początku.

– Nie pochodzi pan z Polski? Nie ma pan polskich krewnych?

– Nie, nie mam.

Tej miłej, życzliwej pani wcale nie krytykuję. Pracowała bez zarzutu i oddała mi przysługę, dając dobre rady i oferując swą pomoc w wypełnianiu formularza. Przywołuję jej zdziwienie, żeby odzwierciedlić fakt, że daleko przecież od Londynu i Polonii londyńskiej, gdyż w zapchanej turystami, częściowo anglosaskimi, dawnej stolicy Polski, niełatwo jest Polakom wyobrazić sobie człowieka zadającego sobie trud uczenia się polskiego mimo braku polskich korzeni.

Jeszcze za czasów PRL-u przebywał w Sheffield w ramach wymiany z naszymi anglistami kolega po fachu z Łodzi. Takim ludziom przedstawiano mnie prawdopodobnie jako kuriozum. Otóż raz z ciekawości na lekcję polskiego przyszedł gość – anglista. Po lekcji zapytał mnie po angielsku, po co ktokolwiek uczy się języka polskiego.

– Proszę pana, odpowiadam, jestem głęboko przekonany, że naród polski należy do rasy ludzkiej, a każdy język ludzki jest dla językoznawcy ciekawy. To po pierwsze. (Pracowałem wtedy jeszcze na lingwistyce, ponieważ sławistyki miałem nauczać dopiero kilka lat później). Polska jest dużym krajem i drugim największym państwem Układu Warszawskiego. To po drugie. Kultura polska zajmuje ważne miejsce w rozwoju kultury ogólnoeuropejskiej. To po trzecie.

Studentom bardzo się spodobała reakcja Łodzianina:

– Wie pan co? Ma pan rację!

Z Joanną Michalak-Gray jesteśmy więc autorami podręcznika *Teach Yourself Complete Polish* (Gotteri & Michalak-Gray 2017), który ukazał się pierwotnie pod tytułem *Teach Yourself Polish*, w roku 1997. To już ćwierć wieku temu, nie, dokładnie aż 30 lat. Minął zapowiadany kiedyś termin ważności podręczników tej serii. Ciągłe uaktualnianie więc podręcznik i zastanawiamy się nad kolejnymi ewentualnymi zmianami, czasami związane są one ze wznowieniem całej serii; stajemy wtedy zawsze przed zasadniczym pytaniem: Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego czytelników-użytkowników naszego dzieła? Jako nauczyciele (Joanna przeważnie na kursach wieczornych, a ja zwykle na uczelni The University of Sheffield) mamy przed oczyma uczących się słuchaczy. Jako autorzy podręcznika natomiast nie widzimy i nigdy nie zobaczymy większości jego nabywców i z tego właśnie powodu musimy ich sobie wyobrażać. Wydawcy zależy, żeby jak najwięcej osób wybrało właśnie nasz podręcznik, i jest zrozumiałe, że chodzi mu przede wszystkim (mimo wszystkich jego zapewnień) o to, żeby kupującego nie odstraszyć. Jeżeli coś klienta odstraszy, kupi pozycję konkurenta albo nic nie kupi. (Ojej, nie mówcie za dużo o gramatyce!). Nam nauczycielom zaś zależy na różnych celach i czynnikach: np. na wzbudzeniu chęci do dalszej nauki i stworzeniu do niej podstaw, dalej: unikaniu takich uproszczeń, które mogą doprowadzić do problemów w kolejnych fazach nauki. Nie odstraszać wprawdzie, ale nie kłamać! Bardzo się ucieszymy, kiedy ktoś nam powie, że dzięki książce odważył się porozmawiać po polsku albo chociażby trochę lepiej dzięki niej radził sobie z językiem polskim w Polsce. Z ciekawością wysłuchamy również uwag o tym, czego w podręczniku brakuje, co wywołało zdziwienie czytelnika w czasie pobytu w Polsce. (Ciągłe mówią „pa!”).

Zbyt nie wolno się dziwić. Jestem od 12 lat na emeryturze i przez pewien czas nie uczestniczyłem (nawet nieoficjalnie) w uaktualnianiu naszego z Joanną podręcznika, mam bowiem od dawna kłopoty ze słuchem, a także ze wzrokiem. Uzbrowiwszy się ostatnio w lepsze aparaty słuchowe i nowe soczewki w zoperowanych oczach, wróciłem po cichu do sprawy. Mimo uratowanego wzroku z wiadomych względów nadal nie widzę znajdujących się przede mną studentów. Powoduje to,

że jestem zmuszony m.in. traktować samego siebie jako osobę uczącą się języka polskiego. Zgodnie zresztą z prawdą. Czy nasz podręcznik przygotował mnie do sytuacji, w której się obecnie znajduję słabo czy może w ogóle mnie nie przygotował?

W czasie wrześniowego pobytu w Bydgoszczy miałem okazję się zastanawiać, czy *Teach Yourself Complete Polish* dobrze by mnie przygotował do załatwienia niektórych spraw w Polsce. Stara kamizelka skórzana potrzebowała naprawy i zaniósłem ją do słynnej pracowni kaletniczej pani Joanny Reimann, której jestem stałym klientem. Starszy pan (chyba ojciec pani Joanny, gdyż wygląda to wszystko na interes rodzinny) skierował mnie do znajdującego się nieopodal zakładu kuśnierskiego Ewy Matuszczak. Słusznie, ponieważ tam moją ponoszoną, uszkodzoną, po przejściach kamizelkę naprawiono bardzo pięknie i podzielono się przy okazji cennymi poradami na temat pielęgnacji takiego rodzaju skóry. A podręcznik? Nie ma w nim wprawdzie ani kaletnictwa, ani kuśnierstwa, za to jest kamizelka, jest odzież skórzana, bohaterka Sally każe naprawić zaś lodówkę i zastanawia się nad wezwaniem fachowej pomocy w sprawie komputera, ponieważ zachowuje się on nieco dziwnie. Chyba poradziłbym sobie na podstawie tego, co uwzględniono w naszym dziele. Druga moja sprawa do załatwienia dotyczyła kupna w lombardzie netbooka i instalacji Linuksa, wróćmy więc lepiej do bohaterki podręcznika – Sally. „Będę musiała zdobyć program antywirusowy. Albo obyć się bez komputera. Przecież nie kupię nowego. Do końca mojego pobytu w Polsce zostały tylko dwa tygodnie. Może jakoś przeżyję” (Gotteri & Michalak-Gray 2017, s. 156).

Sally zastanawia się nad dziwnym zachowaniem się komputera. Jakiś redaktor główny czy nawet ówczesny szef wydawnictwa miał obsesję i nalegał, żeby reklamowano aktualność wszystkich podręczników językowych serii *Teach Yourself* pod względem najnowszej techniki. Żetony? Karty telefoniczne? Przystarzałe. Komórki? Smartfony? Tablety? Komórki są. Pan Wesołowski, o którym będzie mowa za chwilę, ma w ogrodzie komórkę. Szare komórki również ma. Czy ma telefon komórkowy, wątpię. Nie uwzględniamy laptopów, notebooków, netbooków, tabletów itp. Sally ma komputer, i koniec, ale tu nas wyręcza fragment pochodzący chyba spod pióra redaktorki doradczej wznawianej serii, Susan Johnson, ponieważ z Joanną zachęcamy konsekwentnie do myślenia po polsku i przestrzegamy przed fałszywymi przyjaciółmi tłumacza. Porada redaktorki głosi: „Jeżeli nie znasz określenia polskiego, warto spróbować określenia angielskiego”. Dzięki temu uwzględniamy bez wysiłku tablety, smartfony itp., nie mówiąc już o dronach. Dodam od siebie, że wyrażenia *pendrive* nauczyłem się w Polsce. Musiałem zapytać, czy chodzi o to samo, co *USB stick*, *thumb-drive* itp., gdyż słyszało się u nas wtedy różne terminy. Z wyrazem *pendrive* spotkałem się właśnie w Polsce, a teraz mam wrażenie, że jest to określenie najczęściej używane w anglijszczyźnie brytyjskiej.

Staramy się wpoić ludziom świadomość, że **język nigdy nie jest jednolity**. Chodzi nie tylko o pojęcie języka literackiego (po angielsku raczej *standard*, które to określenie wolę): język „literacki” znormalizowany, standardowy, gdyż to przecież nie jest tylko język z literatury pięknej), ale o zrozumienie jeszcze, że każdy użytkownik języka jest inny, ma własny idiolekt. Wszystkie nasze pojęcia o tym, co się dzieje w danym języku, są uogólnieniami, abstrakcjami. Osiągnąć tzw. kultury języka, mimo wszelkich zastrzeżeń filozoficzno-ideologicznych, nie wolno ignorować. Nie znamy swojego czytelnika. Nie wiemy, gdzie w Polsce (wśród jakich Polaków przebywających poza Polską) będzie funkcjonował. Wobec tego nie ma sensu uczyć odbiorców podręcznika innej odmiany polszczyzny niż literacka, znormalizowana, standardowa, ustalona, skodyfikowana. Tyle teorii, tyle nierealnych marzeń. Zmieniają się nawyki użytkowników. Zmieniają się nie tylko w czasie, ponieważ wszyscy w mniejszym lub większym stopniu przystosowujemy swoją mowę do rozmówcy, do sytuacji geograficznej, towarzyskiej, nawet do akustyki pomieszczenia, w którym się znajdujemy. Mawiał znajomy Rosjanin (specjalista od fotoperiodyzmu pszczół), że „tak można powiedzieć, ale nie w obecności profesora”. Miał rację. Z tego powodu wspominamy w podręczniku na temat rozbieżności między tym, co się mówi, a polszczyzną oficjalną. Zwracamy uwagę np. na istnienie potocznej formy (czy raczej wymowy?) *se* i odradzamy używania tego wyrażenia. Dajemy do zrozumienia, że można mówić poprawnie (z punktu widzenia skodyfikowanych norm), a mimo to ktoś nas poprawi.

Tu oddam szczególny hołd współautorce. Kiedy pisaliśmy podręcznik, Joanna wymyśliła pana Wesołowskiego. Jest on wdowcem i emerytowanym nauczycielem języka polskiego. Staruszek ten pozwala nam mówić o znaczeniu takiego miejsca jak cmentarz dla Polaków, ponieważ chodzi na grób świętej pamięci żony i stawia na nim kwiaty. Tak samo by pewnie robił, gdyby był matematykiem lub wuefistą, ale polonista jest autorem bardziej przydatny, gdyż uwielbia przysłowia i wszelkiego rodzaju powiedzonka. (Joanna przekonała się na kursach wieczornych, że przysłowia wzbudzają zainteresowanie angielskich studentów. Fascynują ich albo swoją innością, albo wręcz podobieństwem do rodzimych przysłów).

– Od świętej Anki zimne wieczory i ranki. [...] Wczoraj łało jak z cebra. Zmokłem tak, że nie było na mnie suchej nitki.

– Żaden kłopot, proszę pani. W Polsce gość w dom, Bóg w dom.

Nasz pan Wesołowski ubolewa też nad zmianami w języku, gdyż polszczyzna przecież zmienia się w czasie. Nie rozumie on, co to jest *router*, i prawdopodobnie dziwi się samemu napisaniu tego wyrazu przez charakterystyczne raczej dla języka czeskiego „ou”; może nawet nie wie, jak poprawnie to słowo wymówić. Co by powiedział, widząc *roaming*?

Przebywających w Polsce w tych smutnych czasach Brytyjczyk nie uniknie rozmów o Brexicie. Nie ma w podręczniku Brexitu. Przecież w pierwszych wydaniach Polska jeszcze nie weszła do Unii Europejskiej. A jednak... O Anglii, Wielkiej Brytanii i tzw. Zjednoczonym Królestwie jest szereg wzmianek. Ba, o kryzysie tożsamości tego obszaru geograficznego i o zagmatwanym pojęciu, jakie Polacy mają o tym, co dzieje się na tych terenach, jest nawet rozmowa. Kim jesteśmy? Za kogo nas biorą? Oto dialog napisany przeze mnie. Bazuje na wielu rozmowach, w jakich brałem udział. (Jest nierealny tylko pod tym względem, że uczestnicy siebie wzajemnie słuchają, zamiast mówić wszyscy naraz). Dialog rozpoczyna się od imienin i brnie przez luźno ze sobą związane tematy (Gotteri & Michalak-Gray 2017, s. 147). Jakiś obecny przy stole wujek opiniuje, że Szkocja jest najpiękniejszą częścią Anglii. Sally go poprawia. – Bardzo pana przepraszam, ale Szkocja nie jest częścią Anglii. Szkocja jest oddzielnym krajem. Chwilę później słyszymy o Walii, i o tym, że pod Bydgoszczą jest Szkocja, a pod Warszawą są Włochy. Zapytacie Państwo, dlaczego Bydgoszcz? Dlatego, że pod Bydgoszczą jest Szkocja, ale nie tylko o to nam chodziło. Jest Kraków, jest Warszawa, i koniecznie nazwy tych miast muszą figurować w tekście podręcznika, mimo że nie wszyscy tam się wybierają. Przecież noga Adama Mickiewicza ani w Warszawie, ani w Krakowie nie powstała. Dlatego wspominamy też dużo innych miejscowości, np. Radom (miejsce urodzenia Joanny) i Bydgoszcz (cel moich częstych podróży).

Te miasta są też dobrymi przykładami gramatycznymi: Radom ma ukryte miękkie „m” (w Radomiu, nie *w Radomie, podobnie jak Wrocław – we Wrocławiu, z ukrytym miękkim „w”), a Bydgoszcz może wyglądać na rzeczownik rodzaju męskiego, podobny do Wałcza i Wrzeszcza. *Do Bydgoszcza? *Do Bydgoszcza Głównego? Wcale nie! Do Bydgoszczy i Bydgoszczy Główniej. Dla uczącego się nie jest to wcale takie oczywiste, dlatego z rzeczownikami kończącymi się na samogłoskę oddawaną w pisowni przez *-cz* trzeba uważać. W innym miejscu nazwa Katowice z kolei służy za przykład licznych w końcu nazw miejscowych z zakończeniem *-ice*. Katowice są piękne w liczbie mnogiej i zachwycają swoją odmianą. (Ateny też, ale w języku nowogreckim już nie).

Skoro mowa o rzeczownikach kończących się na *-cz*, wróćmy do sprawy niejednorodności języka. Pamiętajmy, że zwyczaje użytkowników języka zmieniają się czasowo i geograficznie. W podręczniku nie mówimy o laczkach, porannikach i o tym, gdzie się mówi flaszka, a gdzie butelka, kto zajrzy i kto zaglądnie, kto jak rozumie podomkę. Tego by było za dużo, ale dajemy przy tym do zrozumienia, że w języku (oczywiście wyabstrahowanym) bywa różnie. Weźmy np. stryjków, krewnych po mieczu itd. Podajemy słowo *stryjek*, bo jest dla Anglika ciekawe, ale

nie ukrywamy, że stopniowo ono wymiera. Zwracamy też uwagę, że na dobrotliwego przyjaznego mężczyznę mówi się *wujek*.

Anglicy wykazują zainteresowanie kwestią miecza i kądzieli. U Szekspira znajdziemy przecież określenie *on the distaff side*, akurat po kądzieli. Tu również w grę wchodzi sprawy gramatyczne. Omawiałem przed chwilą nazwę Bydgoszcz, podawszy też przykłady Wrzeszcza i Wałcza. Jak wiadomo, często mówi się: w Bydgoszczy. Nie odmienia się natomiast w ten sposób Wrzeszcza ani Wałcza. Za to mamy wyraz miecz. Po mieczu. O! Hotel jest rodzaju męskiego, kądziel zaś rodzaju żeńskiego.

Na rzeczowniki kończące się na *-l* też należy uważać, jak się okazuje. Nie zawsze sygnalizujemy, co mieliśmy na myśli, włączając jeden, a nie drugi przykład do tekstu; po co tak robimy, z punktu widzenia czytelnika nie ma bowiem znaczenia. Jest to jednak dla nas, autorów, kłopotliwe, zwłaszcza gdy całość aktualizujemy, ponieważ łatwo nam zapomnieć, że dana jednostka językowa pełni kilka funkcji pedagogicznych naraz. Może wyglądać na nieaktualną z punktu widzenia, powiedzmy, realiów polskich, ale jej usunięcie może spowodować inne, niezauważone przez nas straty. (Przypomina mi się tutaj prawdziwa gramatyka generatywna, w której każdy szczegół się liczy i wszystko jest ze wszystkim połączone). Przez taką stratę czytelnicy będą gorzej przygotowani do wizyty w Polsce, niż to miało miejsce wcześniej.

Wróćmy jeszcze na chwilę do dialogu przy stole. Po co Walia? Po co Szkocja? To przecież podręcznik polskiego. Powtarzam jednak: nie wiemy, kim są nasi czytelnicy. Wiemy natomiast, że wstydem jest, gdy ktoś nie zna sąsiednich krajów. Z tego powodu wymieniamy w podręczniku nazwy państw położonych na granicy z Anglią. Książkę wydaną w Londynie kupi Brytyjczyk, nie-Anglik, i nie dowie się z niej tego. Jak ma więc wytłumaczyć, kim jest i skąd pochodzi? Jest to niewybaczalne.

Nie trzeba się dziwić zagmatwanym pojęciom Polaków o Anglii, Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie. I nie tylko im się dziwić nie trzeba. Niektórzy Polacy śpieszą się z twierdzeniami mającymi przekonać rozmówcę, że Polska jest „nowoczesna”, a nie „zacofana”. Przesadzają z tym, ale w swoim czasie sprawiali nam w pisaniu podręcznika kłopoty. Weźmy np. picie herbaty ze szklanek. Młoda pani z wydawnictwa twierdziła, że jej polska znajoma mówi, że herbatę piją w Polsce tylko z filiżanek, tak samo jak kawę. Z Joanną tłumaczymy, że chodzi przede wszystkim o to, że szklanka z herbatą jest w Polsce czymś normalnym, chociażby w tym sensie, że nikogo to nie dziwi. W Anglii moglibyśmy się zdziwić, gdyby ktoś podał herbatę w szklance, chyba że wchodzi w grę herbata mrożona. Jakichś pięć lat temu byłem na przyjęciu urodzinowym w bydgoskim mieszkaniu. Komu jeszcze

nalać? Większość osób siedzących przy stole podnosi rękę. Gospodyni spokojnie nalewa niektórym herbatę, a potem pozostałym kawę. Imponujące. Zapamiętała, co kto pije? Wcale nie. Herbatę piją ze szklanek, kawę z filiżanek lub kubków.

REASUMUJĄC:

Do czego więc przygotowujemy uczących się języka polskiego?

1. Do orientacji w strukturach polszczyzny jako języka.
2. Do funkcjonowania językowego i pozajęzykowego w Polsce i wśród Polaków, tzn. do radzenia sobie w Polsce.
3. Do spokoju ducha w normalnych czasach i do niedziwienia się temu, co się dzieje w Polsce i wśród Polaków.

Bibliografia

„BRYTAN” – dot. obywatela GB Nigel’a Gotteri, który odbywał staż naukowy w Instytucie Filologii Polskiej UJ 1971 r., IPN Oddział w Krakowie. Sygnatura archiwalna: IPN Kr 010/10831.

Gotteri N., *Sprawa „Brytana”: myśli ciągle niedoczesane*, [w:] J. S Łątka, *Ten, który był w Turcji*, Kraków 2015, s. 151–163.

Gotteri N., *Żaczek w roku akademickim 1970/1971*, [w:] *Żaczek – nasz dom. Wspomnienia mieszkańców legendarnego akademika*, red. D. Górszczyk, Kraków 2016, s. 505–513.

Gotteri N., *Językoznawca się rozczuła nad swoją teczką IPN-owską*, [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy. VI. Języki i kultury w kontakcie*, red. J. Malejka, Katowice 2018, s. 319–329.

Gotteri N., Michalak-Gray J., *Teach Yourself Complete Polish*, Londyn 2017.

Nigel Gotteri – absolwent Uniwersytetu Oksfordzkiego, pracownik The University of Sheffield (Wydział Lingwistyki, 1972–1988; Rusycystyki i Sławistyki, 1988–2006), obecnie honorowy docent. Figurant sprawy „Brytana” z roku 1971. Autor licznych artykułów najczęściej łączących zagadnienia sławistyczne z lingwistyką systemową. Współredaktor tomu korespondencji Piotra Czajkowskiego pt. *To My Best Friend*. Współautor podręcznika do nauki języka polskiego pt. *Teach Yourself Polish/Teach Yourself Complete Polish*.

Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego?

Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego?

Streszczenie: Na podstawie doświadczeń pisania i uaktualniania podręcznika języka polskiego dla samouków autor rozważa zasadnicze pytanie: do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego, których nie widzimy i nie znamy.

What do we prepare learners of Polish for?

Summary: The article draws on experience of writing a textbook in the Teach Yourself series and of maintaining and updating it over thirty years, and examines the question of what we prepare unknown learners of Polish for and how we guess at their needs.

Badanie potrzeb językowych a nauczanie specjalistycznego języka polskiego dla celów medycznych. Prezentacja projektu empirycznego

ANNA KIJÓCH

UNIwersytet Warszawski

Badanie potrzeb językowych zyskuje coraz większe znaczenie przede wszystkim w kontekście nauczania języków obcych do celów zawodowych. Wynika to głównie z uwarunkowań rynku pracy – od potencjalnych pracowników coraz częściej wymaga się przygotowania językowego, działań w miejscu pracy w języku obcym w bardzo specyficznych obszarach wiedzy, które są charakterystyczne już nie tylko dla danego zawodu czy stanowiska, ale nawet dla wybranego projektu. W takiej sytuacji umiejętności zdobyte podczas kursów języka ogólnego nie są wystarczające, aby zaspokoić te potrzeby. Dobrym przykładem miejsc występowania konkretnych potrzeb językowych są popularne dziś na rynku pracy centra usług wspólnych i centra outsourcingu procesów biznesowych, czyli zewnętrzne podmioty oferujące usługę przejęcia pewnych procesów i zadań, w których posługiwanie się językiem obcym jest jedną z ważniejszych umiejętności, wymaganą od pracowników i kandydatów do pracy. Trudno jest pozyskać pracowników o wyraźnie wyspecjalizowanych umiejętnościach językowych, nawet jeśli język ogólny jest przez nich opanowany na wysokim poziomie. Dlatego firmy często decydują się na wewnętrzne szkolenia językowe, które pozwolą w krótkim czasie przygotować uczących się do wykonywania typowych dla stanowiska działań językowych. U podstaw tych szkoleń coraz częściej leży *analiza potrzeb* językowych, dzięki której szkolenie jest „szyte na miarę”, dostosowane do konkretnego stanowiska pracy i to właśnie ona stanowi o sukcesie edukacyjnym.

Sama koncepcja *analizy potrzeb* powstała na bazie rozwoju dydaktyki języka angielskiego do celów zawodowych (*English for Specific Purposes* – ESP), ponieważ w koncepcji tej świadomość występowania konkretnych sytuacji komunikacyjnych jest bardzo wysoka i dokładnie sprecyzowane są w niej potrzeby językowe

(a także pozajęzykowe). Jak zauważają Tom Hutchinson i Allan Waters, lekcja języka do celów zawodowych różni się od lekcji języka ogólnego nie tyle samym występowaniem *potrzeby*, gdyż ta dotyczy obu tych typów zajęć, ile znaczeniem jej występowania w kontekście języka stosowanego do celów zawodowych. Jest to spowodowane przewidywalnością sytuacji komunikacyjnej (*target situation*), w której w przyszłości uczący się będzie działał językowo. Właśnie ta świadomość pozwala zdefiniować *potrzebę* uczącego się języka obcego do celów zawodowych (Hutchinson, Waters 1987, s. 54).

Pierwsze modele *analizy potrzeb*, które powstawały w latach 70., były nieoperacyjne i koncentrowały się głównie na języku. Dopuszczały przeprowadzanie *analizy potrzeb* jedynie przed rozpoczęciem kursu. Z tych powodów model *analizy potrzeb* zaproponowany przez Johna Munby'ego był krytykowany przez innych badaczy (np. Hutchinsona i Watersa); doceniano jednak jego inne walory. Uznano, że pomimo niewyczerpywania wszystkich znamion *analizy* i pomijania pewnych jej ważnych aspektów (takich jak np. psycholingwistyczne), może stanowić element, a nie całość procesu *analizy potrzeb* (Hutchinson, Waters 1987, s. 54; Gajewska, Sowa 2014, s. 64).

Analiza potrzeb jako narzędzie pozwalające zoptymalizować proces nauczania i uczenia się języka obcego jest również zależna od innych aspektów tego działania. Wojciech Szupelak, przedstawiając cykl dydaktyczny dla celów zawodowych zaproponowany przez Dudley-Evensa i St John, zaznacza, że nie jest to proces, który przebiega liniowo, ale raczej stanowi koło, w którym wszystkie elementy mają na siebie wpływ. Wśród elementów tych wymienia on:

- a) projektowanie kursu,
- b) nauczanie i uczenie się,
- c) testowanie,
- d) ocenę,
- e) analizę potrzeb.

Pomimo że *analiza potrzeb* ma wpływ na wymienione wyżej aspekty kursu językowego, to dodatkowo, co podkreśla Szupelak, nie jest ona zjawiskiem jednorazowym, lecz działaniem, które jest stale obecne w procesie dydaktycznym (Ligara, Szupelak 2012, s. 108). Jest to szczególnie ważne w przypadku kursów do celów zawodowych lub prowadzonych w firmach, dla osób będących na wyższych poziomach zaawansowania. Uczący się, którzy swobodnie posługują się językiem obcym ogólnym, uzupełniając braki w zakresie szeroko pojętej komunikacji zawodowej, mogą zmieniać swoje potrzeby w trakcie kursu. Wskutek tego planowanie treści kursu również musi ulec zmianie – pokazuje to, jak ważna jest obecność *analizy potrzeb* również po rozpoczęciu zajęć.

Żeby jednak przystąpić do *analizy potrzeb*, trzeba zdefiniować sam termin *potrzeby* i określić, czym jest *analiza potrzeb*. Trudne i bezzasadne okazuje się samo definiowanie terminu *potrzeba* bez umieszczania go w konkretnym kontekście. Termin ten może mieć wiele znaczeń i aspektów zależnie od okoliczności, w jakich jest rozpatrywany. Jeśli chodzi o jego interpretację w kontekście nauczania języka obcego do celów zawodowych Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa bardzo trafnie definiują ten termin jako „rozdźwięk pomiędzy tym, co aktualnie istnieje a czymś pożądanym i idealnym” (Gajewska, Sowa 2014, s. 117). Ta definicja odnosi się bezpośrednio do kolejnego, ważnego dla *analizy potrzeb* pojęcia, a mianowicie poczucia *braku* czegoś (Gajewska, Sowa 2014, s. 117). Natomiast inni badacze, Hutchinson i Waters, definiują *brak* jako jeden z rodzajów *potrzeby*; trudno nie zauważyć, że te pojęcia są poniekąd tożsame. W zakresie potrzeb językowych – *potrzebą* są te umiejętności i kompetencje językowe, których uczący się nie posiada, czyli jego *braki*.

Natomiast Karin Vogt, za Hutchinsonem i Watersem, przytacza definicję *potrzeby* jako „umiejętność rozumienia i tworzenia treści językowych potrzebnych w sytuacji komunikacyjnej”, ale sama następnie uznaje ją za zbyt ogólną (Vogt 2011, s. 155).

Najzasadniej jest jednak definiować potrzebę w pewnym kontekście. Gajewska i Sowa omawiają klasyfikację potrzeb w celu lepszego zrozumienia ich znaczenia i specyfiki. Rozróżniają one następujące typy *potrzeb* (Gajewska, Sowa 2014, s. 118):

- a) indywidualne, społeczne i instytucjonalne,
- b) subiektywne i obiektywne,
- c) przewidywalne i nieprzewidywalne,
- d) konkretne i wyobrażeniowe,
- e) wyrażone i niewyrażone.

Ta typologia pozwala lepiej zrozumieć charakter danej *potrzeby*, jak również miejsce jej powstawania. Dzięki temu łatwiej jest określić udział *potrzeb* w procesie dydaktycznym.

Celem *analizy potrzeb* jako zjawiska jest zatem określenie: po co uczący się zdobywa umiejętności językowe, do jakich sytuacji się przygotowuje i czego oczekuje od kursu językowego. Ważne jest jednak nie tylko to, czego ma się nauczyć na kursie, lecz także to, jak to chce osiągnąć (Haider 2008, s. 54). Istotny wydaje się aspekt *analizy sytuacji uczenia się*. Uwzględnienie go pozwala zoptymalizować proces dydaktyczny i często, jeśli jest możliwość pozyskania odpowiednich danych, dostosować proces uczenia się do możliwości i predyspozycji uczącego się.

Kolejną składową *analizy potrzeb* jest jej podmiot. Podmiot przeprowadzający *analizę* może być bezpośrednio lub pośrednio zaangażowany w proces dydaktyczny. W związku z tym podmiotem może być sam uczący się, ale też jego pracodawca lub pracownik działu kadr, czy inne osoby zlecające kurs. Również nauczający może być podmiotem *analizy potrzeb*. Reprezentuje wtedy inną perspektywę. Jako specjalista w zakresie języka i dydaktyki, analizując stan wiedzy uczącego się, może zebrać cenne informacje na temat jego *potrzeb* oraz wymagań, jakie powinien spełniać kurs dla niego odpowiedni.

Kolejnymi podmiotami mogą być autorzy podręczników (choć nie każdy podręcznik jest wynikiem przeprowadzonych badań empirycznych), a także zespoły specjalistów, wśród których wymienia się nauczycieli, badaczy czy urzędników (Gajewska, Sowa 2014, s. 121).

Jeśli chodzi o metody, jakie stosuje się w *analizie potrzeb*, to wybór jest naprawdę duży. Stwarzają one szerokie możliwości pozyskania konkretnych danych w różnych okolicznościach i dla różnych typów kursu.

Korzystając z przedstawionego przez Michaela H. Longa spisu, można wymienić wśród metod *analizy potrzeb* (Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki 2013, s. 11–19):

- a) intuicję laika i eksperta,
- b) wywiad nieustrukturyzowany,
- c) wywiad strukturyzowany,
- d) ankietę,
- e) audyt językowy,
- f) obserwację,
- g) dzienniki i pamiętniki,
- h) analizę tekstów.

Metoda *analizy* zawsze powinna być dostosowana do warunków, w jakich jest przeprowadzana, i powinna uwzględniać specyfikę kursu. Przy doborze metody trzeba uwzględnić takie cechy kursu, jak czas trwania czy liczba uczestników, a także informację, czy jest to kurs jednorazowy, czy cykliczny, jak np. lektoraty na uniwersytetach. Biorąc pod uwagę również cechy metod *analizy potrzeb* (takie jak łatwość przeprowadzania, łatwość analizowania danych, nakład pracy czy czasu, a także dokładność dostarczanych danych), można odpowiednio dobrać metodę do przeprowadzanej *analizy* (Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki 2013, s. 17–19; Dudley-Evans, St. John 1998, s. 126–127).

Niestety, żadna metoda nie jest na tyle odpowiednia, aby umożliwiła pozyskanie danych, dzięki którym pozna się wszystkie potrzeby. *Analiza potrzeb* jednego źródła także może okazać się niewystarczająca, aby uzyskać wszystkie informacje

potrzebne do przygotowania uczącego się do skutecznych działań językowych w miejscu pracy. Dlatego najlepszym narzędziem jest *triangulacja* metod badawczych, która pozwala na zebranie danych różnymi metodami w celu optymalizacji procesu edukacyjnego i poznania różnych perspektyw.

Gajewska i Sowa opisują *triangulację* jako działanie polegające na „zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod (np. obserwacji z sondażem czy analizą treści), a następnie porównywaniu i łączeniu wyników” (Gajewska, Sowa 2014, s. 122). Natomiast jako cel metody określają zapewnienie „wyższej jakości badań i ograniczenia błędu pomiaru” (Gajewska, Sowa 2014, s. 122). Triangulacja pozwala na korzystanie z różnych metod badawczych podczas badań prowadzonych na tej samej grupie respondentów – wtedy mamy do czynienia z *triangulacją* metod badawczych.

Prezentacja projektu badawczego

Opisywany projekt badawczy dotyczy przeprowadzenia analizy potrzeb językowych dla studentów uczących się w języku angielskim na polskich uczelniach medycznych (*English Division*) w zakresie znajomości języka polskiego. Celem badania jest określenie, w jakim zakresie badana grupa deklaruje potrzebę znajomości języka polskiego. Badanie skupia się na specyficznych potrzebach językowych wybranej grupy w środowisku zawodowym. Studenci *English Division* w trakcie studiów działają głównie w języku angielskim. Posługują się nim w codziennym życiu zarówno na uczelni podczas wykładów, jak i w czasie wolnym. Podczas zajęć klinicznych mają jednak kontakt z polskimi pacjentami, z którymi zmuszeni są komunikować się za pośrednictwem tłumacza. Tę funkcję pełni najczęściej prowadzący zajęcia.

Celem badania jest sprawdzenie hipotezy mówiącej, że rozwijając umiejętności komunikacyjne studentów *English Division*, można przygotować ich w wystarczającym stopniu do samodzielnego kontaktu z polskimi pacjentami podczas codziennych zajęć klinicznych w zakresie najczęściej powtarzających się działań językowych. Będzie można zatem sprawdzić, czy znajomość języka polskiego jest im potrzebna do tego, aby podczas zajęć mogli komunikować się z polskimi pacjentami. Jeśli tak, to jakie konkretnie umiejętności językowe mogą wpłynąć pozytywnie na przebieg zajęć klinicznych, np. pozwolą na rezygnację z tłumaczenia i na samodzielną komunikację z pacjentami. Dzięki badaniu określony zostanie zakres umiejętności językowych, których najbardziej brakuje tej grupie studiujących, a które przydałyby się im ze względu na częstotliwość występowania.

Znajomość sytuacji komunikacyjnej, w której znajdują się studenci *English Division*, m.in. zajęcia kliniczne, w których biorą udział, pozwoli precyzyjnie określić, jakie konkretne umiejętności językowe powinni zdobyć m.in. w czasie lektoratów proponowanych w programie studiów.

Badanie będzie przebiegało w trzech etapach. W pierwszej części zostaną przeprowadzone badania jakościowe – wywiady ze studentami ostatniego roku lub absolwentami, którzy ukończyli studia medyczne w programie w języku angielskim w Polsce nie później niż trzy lata wstecz. Taki dobór próby pozwoli na skorzystanie z doświadczenia, jakie zdobyli respondenci podczas zajęć klinicznych w czasie swojej edukacji. Będzie można też wyeliminować potrzeby wyobrażeniowe, które mogłyby przedstawić osoby dopiero rozpoczynające studia. Doświadczenie respondentów pozwoli również odpowiedzieć na pytanie, czy odczuwali oni brak konkretnych umiejętności językowych, a uważają, że byłyby one przydatne, np. ze względu na częstotliwość występowania danej sytuacji komunikacyjnej podczas zajęć klinicznych.

Na tym etapie zostaną przeprowadzone również wywiady z wykładowcami prowadzącymi zajęcia ze studentami *English Division*, w celu ustalenia, jakie umiejętności językowe studentów mogłyby pomóc w zajęciach klinicznych podczas kontaktu z polskimi pacjentami. Wielkość próby to dziesięć wywiadów ze studentami i pięć z wykładowcami. Dysproporcja w liczbie wywiadów wynika z różnicy perspektyw respondentów. Założono, że studenci jako źródło badań przedstawiają jednostkową perspektywę i subiektywny punkt widzenia. Wykładowcy natomiast, jako respondenci mówiący o potrzebach grupy, z którą prowadzą zajęcia, dają możliwość uzyskania relewantnych danych w mniejszej liczbie wywiadów. Perspektywa wykładowców pozwoli też na precyzyjne określenie potrzeb konkretnych, czyli tych wynikających z sytuacji komunikacyjnej i określenie braków uczących się w zakresie komunikacji z polskimi pacjentami podczas zajęć klinicznych. Zakładam, że prowadząc zajęcia z różnymi grupami dostarczą oni danych, które są charakterystyczne dla studentów *English Division*, a nie dla wybranej grupy studentów czy rocznika. W badaniu wezmą udział wykładowcy, którzy pracują z tymi grupami od przynajmniej trzech lat – takie doświadczenie pozwoli im określić typowe, powtarzające się sytuacje językowe podczas tych zajęć. Zakładam również, że wywiady z wykładowcami dostarczą wiedzy o tym, jakim językiem posługują się pacjenci podczas zajęć. Jest to ważne, ponieważ na zajęciach komunikacja odbywa się z pacjentami, którzy nie są specjalistami w dziedzinie medycyny i nie posługują się typowym językiem specjalistycznym. Ważne jest określenie, w jakim zakresie mają oni do czynienia z terminologią medyczną lub z potocznymi określeniami dolegliwości i chorób.

W drugim etapie badania zostanie przeprowadzona ankieta wśród studentów ostatniego roku, która zostanie przygotowana na podstawie danych uzyskanych w przeprowadzonych wcześniej wywiadach. Jej celem jest usystematyzowanie zdobytych informacji i zbadanie częstotliwości występowania poszczególnych potrzeb. Ponieważ ankieta z kafeterią odpowiedzi może ograniczać respondentów, przewidziane zostało w niej miejsce, aby kolejni respondenci mogli zaproponować własne odpowiedzi (pozycja „inne” w ankiecie). Ten etap badania pozwoli na wybranie najważniejszych potrzeb zadeklarowanych w wywiadach przez studentów English Division i uporządkowanie ich. Pozycja „inne” w ankiecie natomiast pozwoli sprawdzić, czy w kontekście informacji pozyskanych w badaniu jakościowym występują inne potrzeby, które według respondentów są istotne, a nie zostały uchwycone na etapie wywiadów.

Kolejnym etapem projektu badawczego jest zebranie studiów przypadku podczas zajęć klinicznych. To działanie pozwoli na zbadanie sytuacji komunikacyjnej i określenie potrzeb uczących się w tym zakresie. Będzie można też opisać braki uczącego się w kontekście sytuacji komunikacyjnej. Ten element badania pozwoli również zweryfikować dane uzyskane w wywiadach, dotyczące języka komunikacji i tego w jakim stopniu język medyczny jest używany podczas takich zajęć i komunikacji między pacjentami i studentami.

Ograniczeniem w badaniu jest brak możliwości określenia, jaki jest poziom znajomości języka polskiego wśród respondentów. Celem badania nie jest sprawdzenie tego, w jakim zakresie respondenci opanowali język polski, lecz określenie, jakie umiejętności są im potrzebne. Dobór próby zakłada jednak, że osoby biorące udział w badaniu przed podjęciem studiów nie znały języka polskiego. Badanie też nie uwzględnia (przynajmniej na obecnym etapie) informacji o tym, jak długo i jak intensywnie respondenci uczyli się języka polskiego.

Wybrana metoda – wywiad – pozwoli na dokładne omówienie potrzeb i przedstawienie perspektywy respondentów, ankiety natomiast usystematyzują te dane i je uzupełnią. Studia przypadku dostarczą informacji o sytuacji komunikacyjnej i języku używanym przez pacjentów, a także o brakach uczących się w zakresie komunikacji z polskimi pacjentami podczas zajęć klinicznych.

Triangulacja źródeł i metod badawczych pozwala na precyzyjne określenie potrzeb badanej grupy i uporządkowanie zebranych danych. Szczególnie triangulacja źródeł dostarczy danych przedstawionych przez reprezentantów różnych stanowisk, dzięki czemu wiedza uzyskana na temat zajęć klinicznych będzie pełniejsza. Informacje zdobyte podczas badania mogą w przyszłości korzystnie wpłynąć na organizację zajęć językowych dla tej grupy uczących się i mogą posłużyć do lepszego przygotowania ich do działań językowych w środowisku pracy.

Bibliografia

- Dudley-Evans T., St. John M. J., *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge 1998.
- Gajewska E., Sowa M., *LSP, FOS, Fachsprache... dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.
- Haider B., *Deutsch für Gesundheits- und Krankenpflegepersonal (Dissertation)*, Wien 2008.
- Huhta M., Vogt K., Johnson E., Tulkki H., *Needs analysis for language Course Design*, Cambridge 2013.
- Hutchinson T., Waters A., *English for Specific Purposes. A learning-centrated approach*, Cambridge 1987.
- Ligara B. Szupelak W., *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu*, Kraków 2012.
- Long M. H., *Second Language Needs Analysis*, Cambridge 2005.
- Vogt K., *Fremdsprachliche Kompetenzprofile*, Tübingen 2011.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków 2010.

Anna Kijoch – absolwentka lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i studiów podyplomowych z glottodydaktyki polonistycznej w Polonicum UW. Doktorantka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na nauczaniu języków obcych do celów zawodowych i analizie potrzeb językowych w tym zakresie.

Badania potrzeb językowych a nauczanie specjalistycznego języka polskiego dla celów medycznych. Prezentacja projektu empirycznego

Streszczenie: Współczesny rynek pracy coraz częściej wymaga od pracowników posługiwania się językiem obcym w bardzo specyficznym zakresie. Żeby poznać te wymagania i przygotować uczących się do działań językowych w środowisku pracy, coraz częściej stosuje się analizę potrzeb. Jedną z grup, których potrzeb dotychczas nie zbadano, są studenci oddziałów angielskich na polskich uczelniach medycznych. Artykuł przedstawia podstawy teoretyczne analizy potrzeb i przygotowany w oparciu o nie projekt empiryczny, zajmujący się badaniem potrzeb tej grupy w zakresie komunikacji z polskimi pacjentami podczas zajęć klinicznych.

Needs analysis and the teaching of Polish as a foreign language for medical purposes: an empirical project

Summary: The contemporary labor market is increasingly required to use a foreign language in very specific ways. To learn about these requirements and prepare for activities in foreign language in the work environment, more and more often need analysis is used. One of the groups in which students were not surveyed yet, are the foreign students attending the English Programs at the Polish medical universities. The article presents the theoretical basics of need analysis and based on which, an empirical project studying the needs of this group in the field of communication with Polish patients in the clinical class will be prepared.

Specyfika egzaminów wojskowych i kursów języka polskiego na podstawie porozumienia standaryzacyjnego NATO STANAG 6001 oraz wyzwania stojące przed słuchaczami, nauczycielami i egzaminatorami

IWONA LEWANDOWSKA, JOANNA LEWICKA

AKADEMIA SZTUKI WOJENNEJ

I. Egzaminy językowe resortu obrony narodowej

Akademia Sztuki Wojennej (ASzWoj) w Warszawie (do 2016 roku Akademia Obrony Narodowej) prowadzi nauczanie języka polskiego cudzoziemców od lat 80. Obecnie są to lektoraty dla studentów programu Erasmus+ oraz kursy dla oficerów obcokrajowców, w tym kursy przygotowujące do egzaminu resortowego z języka polskiego, opartego na wytycznych *Porozumienia o standaryzacji STANAG 6001 – stopnie znajomości języków obcych*¹.

Porozumienie z 1976 roku, ratyfikowane przez kraje członkowskie Paktu Północnoatlantyckiego, miało na celu wprowadzenie jednolitego systemu opisu znajomości języków obcych w siłach zbrojnych NATO². Znajduje to swoje zastosowanie m.in. przy obsadzaniu stanowisk w sztabach międzynarodowych czy

¹ Porozumienie o standaryzacji STANAG 6001 – stopnie znajomości języków obcych (wersja w jęz. polskim), <http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/52.html> [dostęp: 20.11.2018].

² Polskim dokumentem, który reguluje kwestie związane z przystosowaniem systemu kształcenia i egzaminowania do wymogów Porozumienia STANAG 6001, jest Decyzja nr 251/MON ministra obrony narodowej z dnia 26 czerwca 2015 roku w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej, Dz.U. MON, poz. 193.

kierowaniu na ćwiczenia lub szkolenia międzynarodowe. Osoby, które planują zawodowo związać się z wojskiem – jako pracownicy mundurowi bądź cywilni – i chcą uzyskać dokument poświadczający znajomość języka obcego, powinny przystąpić do egzaminu resortu obrony narodowej na podstawie Porozumienia STANAG 6001³.

Studium Języków Obcych Akademii Sztuki Wojennej jest jedynym ośrodkiem w Polsce, który na mocy uprawnień nadanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej przeprowadza ten typ egzaminu z języka polskiego jako obcego. Pierwsza sesja odbyła się w 2004 roku. Wśród zdających znajdują się przede wszystkim oficerowie obcokrajowcy kierowani przez MON do Akademii na kurs języka polskiego lub na studia, a także żołnierze stacjonujący w jednostkach wielonarodowych na terenie Polski.

W systemie opisu znajomości języków obcych opartym na porozumieniu standaryzacyjnym STANAG 6001 wyróżnia się pięć stopni zaawansowania⁴:

- a) pierwszy – podstawowy,
- b) drugi – średniozaawansowany (zdolność wykonywania pracy w ograniczonym zakresie),
- c) trzeci – zaawansowany (minimum profesjonalne),
- d) czwarty – biegły (znajomość profesjonalna),
- e) piąty – doskonały (język ojczysty lub dwujęzyczność).

W Studium Języków Obcych ASzWoj organizowane są egzaminy z języka polskiego głównie na poziomie pierwszym i drugim, sporadycznie na poziomie trzecim. Zwykle odbywają się one raz w roku, po zakończeniu kursu przygotowującego.

Na egzaminie testowana jest biegłość językowa w zakresie czterech sprawności: czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie, przeprowadzanych w wymienionej kolejności. Każda część oceniana jest oddzielnie i aby ją zaliczyć, zdający musi osiągnąć wynik 70 proc. W odróżnieniu od innych systemów egzaminacyjnych, jak choćby państwowego egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego, istnieje tu możliwość uzyskania niepełnego stopnia opanowania sprawności, np. 1+, 2+, którą daje rezultat 60–69 proc. punktów⁵. Jeśli kandydat nie zdobędzie

³ W Polsce przeprowadzane są egzaminy z języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego oraz polskiego jako obcego.

⁴ Szczegółowy opis stopni znajomości języków obcych znajduje się w załączniku A do Porozumienia o standaryzacji oraz załączniku 1 do Decyzji nr 25/MON.

⁵ Znajomość języka obcego jest określana specjalnym kodem – Standardowym Profilem Językowym, np. SPJ 2221+. Poszczególne cyfry oznaczają tu uzyskany poziom w zakresie kolejnych sprawności: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie.

wymaganej liczby punktów z danej części egzaminu, może w kolejnych sesjach zdawać wyłącznie sprawności niezaliczone.

Warto przyjrzeć się strukturze egzaminu w zakresie sprawności produktywnych. Mówienie na poziomie pierwszym trwa 9–12 minut. Po krótkiej rozgrzewce zdający wypowiada się na dwa zadane tematy. Jeden monolog ma charakter opisowy (np. *Moje mieszkanie*), a drugi narracyjny (np. *Mój czas wolny*). Egzaminator może zadać kandydatowi pytania dodatkowe, które zaproponowane są w zestawie dla komisji. Ostatnie zadanie to scenka sytuacyjna do odegrania z egzaminatorem (np. *U lekarza*). Ocenie podlegają: płynność wypowiedzi, interakcja, poprawność językowa i fonetyczna⁶. Na poziomie drugim egzamin trwa 12–13 minut. Po części rozgrzewkowej zdający musi przeprowadzić dialog z egzaminatorem (np. złożyć reklamację zakupionego produktu), a potem wypowiedzieć się na trzy podane w zestawie tematy. W każdym z monologów realizowane są inne funkcje językowe, np. wyrażanie opinii, relacjonowanie, argumentowanie. Oceniane są: płynność wypowiedzi, poprawność gramatyczna i bogactwo językowe, wymowa, interakcja i realizacja zadania⁷.

W poleceniach do zadań jasno opisane są cele językowe, które mają zrealizować zdający. Nie wymaga się od nich oryginalnego pomysłu, lecz precyzyjnego wykonania polecenia.

Przykładowe zadanie egzaminacyjne na poziomie 1:

Scenka W sklepie spożywczym
(zestaw dla komisji)

Rola zdającego

Jest Pan/Pani w sklepie spożywczym, robi Pan/Pani zakupy. Proszę:

- kupić chleb (ciemny) i cukier (kilo),
- spytać o cenę ziemniaków,
- spytać o chude mleko,
- zapłacić kartą.

Pan/Pani zaczyna rozmowę.

Rola egzaminatora

Jesteś sprzedawcą w sklepie spożywczym. Zdający robi zakupy.

- Spytaj, jaki chleb i ile cukru chce kupić.
- Ziemniaki – 2 zł/kg.
- Jest tylko tłuste mleko.
- 12 zł.

Rozmowę zaczyna zdający.

⁶ Por. *Model egzaminu – język angielski – poziom 1*, <http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/49.html> [dostęp: 10.11.2018].

⁷ Por. *Model egzaminu – język angielski – poziom 2*, <http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/49.html> [dostęp: 10.11.2018].

Podobnie jak mówienie, również pisanie ma charakter sterowany. Na pierwszym poziomie egzamin trwa 60 minut i polega na zredagowaniu odpowiedzi na list (e-mail) prywatny oraz krótkiej notatki służbowej do kolegi z pracy lub przełożonego. W obu zadaniach należy szczegółowo zrealizować podane polecenie. Na poziomie drugim egzamin trwa 75 min. Zdający muszą napisać list (e-mail) o charakterze prywatnym lub służbowym (150–200 słów) oraz sprawozdanie wojskowe (150–200 słów), w którym trzeba uwzględnić podane informacje.

Przykładowe zadanie egzaminacyjne na poziomie 1:

Otrzymał(a) Pan/Pani e-mail od przyjaciela Karola (w ramce poniżej). Proszę napisać odpowiedź (12–15 zdań). Proszę: (1) pogratulować nowego mieszkania, (2) napisać, co Pan/Pani myśli o jego lokalizacji, (3) zaakceptować zaproszenie, (4) zaproponować inny termin wizyty (dlaczego?) (5) poprosić o dokładny adres.

Przykładowe zadanie egzaminacyjne na poziomie 2:

Wziął Pan/wzięła Pani udział w zakończonych niedawno ćwiczeniach taktycznych. Proszę opisać te ćwiczenia w formie sprawozdania do przełożonego. W tekście proszę uwzględnić:

1. Datę i czas trwania ćwiczeń,
2. Liczbę uczestników oraz liczbę i rodzaj sprzętu,
3. Przebieg ćwiczeń (minimum dwa elementy),
4. Cel ćwiczeń,
5. Problem, który pokazały ćwiczenia, i propozycję jego rozwiązania (150–200 słów).

Wypowiedzi ustne i pisemne tworzone przez zdających egzamin są w ogólnych ramach podobne. Upraszcza to ich ocenianie i ułatwia ograniczenie czynnika subiektywnego w ocenie, choć przy dużej liczbie kandydatów może być nieco nużące.

W związku z tym, że jest to egzamin resortowy, sprawdzana jest umiejętność posługiwania się językiem polskim nie tylko w sytuacjach codziennych, rodzinnych, towarzyskich, w czasie podróży, lecz także związanych z pracą w środowisku wojskowym.

Przykładowe zagadnienia z języka zawodowego testowane na poziomie 1 i 2

Poziom 1	Poziom 2
Mówienie: – opis miejsca pracy, obowiązków służbowych, typowego dnia w pracy Pisanie: – redagowanie krótkiej wiadomości służbowej do kolegi lub przełożonego	Mówienie: – opowiadanie o pracy, np. plusach i minusach zawodu żołnierza, pierwszym dniu w pracy, obowiązkach zawodowych, sukcesach zawodowych, ćwiczeniach wojskowych, w których brał udział zdający – dialogi sytuacyjne związane z rutyną służbową lub wyjątkowymi zdarzeniami w miejscu pracy, jak np. przygotowanie wizyty żołnierzy z innego kraju Pisanie: – redagowanie sprawozdania wojskowego z wydarzenia, które miało miejsce lub jest planowane Czytanie: – tekst o tematyce ogólnowojskowej, w którym należy dopasować usunięte fragmenty zdań. Do wykonania zadania nie jest wymagana wiedza specjalistyczna, lecz umiejętność rozumienia logicznych związków wewnątrz zdania i pomiędzy zdaniami

Egzamin z języka polskiego opiera się na modelu egzaminu z języka angielskiego. Autorzy zadań oraz egzaminatorzy stoją więc przed koniecznością zaadaptowania wymagań egzaminacyjnych do specyfiki naszego języka. Stanowi to duże wyzwanie, szczególnie w kwestii kryteriów oceniania sprawności mówienia i pisania, które muszą być inne dla języka pozycyjnego i fleksyjnego.

II. Kursy języka polskiego dla oficerów

Kursy języka polskiego dla kadry oficerskiej przygotowujące do egzaminów resortowych wg STANAG 6001 są intensywne. Słuchacze mają zajęcia w małych, kilkuosobowych grupach pięć razy w tygodniu od 8.00 do 13.00. Jednostki lekcyjne trwają 90 minut i są przedzielone dwiema 15-minutowymi przerwami. Są to kursy 10-miesięczne, prowadzone od września do końca czerwca, co daje ponad 1000 godzin zajęć.

Programy kursów uwzględniają obecne i przyszłe potrzeby językowe oficerów związane z ich pobytem w Polsce, np. rozpoczęciem studiów podyplomowych w Akademii Sztuki Wojennej lub objęciem stanowiska *attaché* wojskowego w placówce dyplomatycznej.

Programy składają się z trzech elementów:

- języka ogólnego,
- bloku kulturowego obejmującego wiedzę o Polsce dawnej i współczesnej (wykłady z historii Polski, warsztaty dotyczące polskich tradycji i wyjścia o charakterze kulturoznawczym),
- oraz bloku specjalistycznego, czyli zagadnień wojskowych (Lewandowska 2018; Lewicka 2017).

Najbardziej wyróżniającym się na tle kursów języka polskiego elementem programów są zagadnienia wojskowe.

Przykładowa tematyka wojskowa z pierwszego poziomu to stopnie wojskowe i stanowiska, rodzaje wojsk i jednostki organizacyjne wojska, systemy broni, elementy umundurowania, uzbrojenie i wyposażenie żołnierza, komendy wojskowe i musztra. Jednym z tematów wypowiedzi ustnej jest „Moja jednostka wojskowa”. Tematyka na drugim poziomie obejmuje m.in.: modernizację armii, umundurowanie, sprzęt wojskowy, logistykę, misje pokojowe, siły zbrojne w walce z terroryzmem, pomoc wojskową w usuwaniu skutków klęsk żywiołowych czy nieszczęśliwy wypadek w wojsku. Ćwiczone wypowiedzi pisemne to, poza tekstami cywilnymi, sprawozdanie oraz notatka służbowa (Lewandowska 2018; Lewicka 2017).

Leksyka wojskowa jest wprowadzana stopniowo już na początkowym etapie nauki przy okazji tematów ogólnych lub w ramach oddzielnych zajęć z tematyki wojskowej. Na tych zajęciach kluczowa jest pewność, że słuchacze rozumieją znaczenie danego słowa lub zwrotu, zwłaszcza jeśli zachodzą różnice w nazewnictwie lub strukturach Sił Zbrojnych RP i sił zbrojnych kraju słuchacza. Stąd przy wprowadzaniu nowej leksyki często wykorzystywane są materiały oparte na ilustracjach – domino, kalambury. Na dalszym etapie prezentuje się preparowane teksty oraz ćwiczenia do tekstów.

Ze względu na konieczność opanowania rozumienia oraz tworzenia dokumentów wojskowych, na kursie wprowadzane są zagadnienia gramatyczne z wyższego poziomu przy podstawowej leksyce ogólnej, w tym: imiesłowy, rzeczowniki odczasownikowe, strona bierna, formy bezosobowe oraz składnia i odmiana liczebników.

Na rynku nie ma podręcznika dostosowanego do tak intensywnego, długoterminowego oraz specjalistycznego kursu. Dlatego poza korzystaniem z dostępnych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, lektorzy tworzą własne materiały. Jako pracownicy cywilni nauczyciele nie mają dostępu do dużej części tekstów wojskowych. Co więcej, pewnych treści nie przekazuje się ze względu na bezpieczeństwo narodowe, stąd materiały z tematyki specjalistycznej powstają w oparciu o ogólnodostępne popularnonaukowe publikacje wojskowe oraz podręczniki do nauki wojskowego języka angielskiego.

Dotychczas na kursach języka polskiego w Akademii Sztuki Wojennej uczyli się oficerowie z Węgier, Czech, Słowacji, Niemiec, Litwy, Danii, Estonii, USA i z Ukrainy, a od kilku lat Studium Języków Obcych prowadzi kursy dla oficerów z Mongolii, Wietnamu, Chin oraz Korei Południowej.

Poza oczywistymi różnicami kulturowymi uniemożliwiającymi stosowanie pewnych kodów, z którymi styka się każdy nauczyciel uczący grupy azjatyckie, lektorzy muszą mierzyć się z wyzwaniami wynikającymi z pracy ze słuchaczami wojskowymi. Lektorka-cywil musi zapracować na swoją wiarygodność i szacunek np. wietnamskiego podpułkownika, szczególnie jeśli chodzi o tematykę wojskową. To nastrocza wielu trudności, zwłaszcza przy różnicach w strukturach wojskowych, szkolnictwie wojskowym, umundurowaniu oraz wyposażeniu armii poszczególnych krajów. Zdarza się, że słuchacze spoza krajów NATO operują innymi symbolami lub kodami wojskowymi. W takich nagłych sytuacjach lektor musi umieć zareagować w sposób kreatywny i profesjonalny.

Kolejnym wyzwaniem może być wytworzenie w grupie swobodnej koleżeńskiej atmosfery. Oficerowie niżsi stopniem bywają początkowo onieśmieleni obecnością oficera wyższego stopniem, a szczególnie swojego przełożonego. Przekładają swoją sytuację zawodową na sytuację uczenia się, co skutkuje np. wstrzymywaniem się od poprawnej odpowiedzi lub podpowiadaniem. Z kolei oficerowie wyżsi stopniem bywają zawstyżeni lub sfrustrowani w sytuacji, gdy okazuje się, że ich niższy stopniem kolega ma większe zdolności językowe i osiąga lepsze efekty.

Źródłem stresu słuchacza wojskowego może być również fakt, że został odelegowany na kurs przez swojego dowódcę, który ma w stosunku do podwładnego konkretne oczekiwania i plany zawodowe. Oficerowie uczą się języka polskiego w ramach obowiązków służbowych i na mocy umów między Ministerstwami

Obrony Narodowej. Pomyślne zdanie egzaminu najczęściej skutkuje awansem, podwyżką oraz przydziałem nowego stanowiska. Świadomość, że od stopnia znajomości języka obcego zależy kariera zawodowa, często powoduje ogromny stres przed każdym sprawdzianem. Z drugiej strony sprawia to, że słuchacze są bardzo zmotywowani do pracy i zdyscyplinowani.

Kolejnym czynnikiem istotnie wpływającym na samopoczucie słuchaczy jest fakt, że najczęściej ich małżonkowie oraz dzieci nie uzyskują zgody na przyjazd do Polski. Słuchacze przez rok, a w przypadku podjęcia studiów podyplomowych przez dwa lata, mieszkają z dala od rodziny. W wypowiedziach np. na temat spędzania czasu wolnego czy obchodzenia świąt słuchacze często wspominają o tęsknocie za bliskimi.

Niektóre tematy są trudne do przeprowadzenia ze względu na wspomniane już bezpieczeństwo narodowe. Nie tylko ze strony polskiej, ale również ze strony słuchacza. Oficerowie niechętnie mówią o swoich jednostkach, obowiązkach służbowych czy szkoleniach wojskowych. W ekstremalnych przypadkach lektor sam musi podsuwać słuchaczowi tekst do nauczenia się wyłącznie na potrzeby kursu i egzaminu, ponieważ ten odmawia odpowiedzi, a nie jest w stanie symulować sytuacji innej od prawdziwej.

Kolejnym istotnym elementem w kontekście uczenia się jest bardzo ograniczone funkcjonowanie słuchacza w życiu społecznym. Oficerowie zwykle nie integrują się z Polakami, a więc nie ćwiczą zdobytej wiedzy językowej w praktyce. Mają kontakt z językiem wyłącznie na kursie. Często po jakimś czasie zapominają ćwiczonego materiał i nie są zdolni do spontanicznych reakcji językowych.

Słuchacze z Azji zwykle szybko zapamiętują materiał, szczególnie gramatyczny, ale miewają kłopoty z wchodzeniem w role oraz dostosowywaniem tekstu do własnych potrzeb. Opanowują materiał pamięciowo i prezentują go odtwórczo, a ich wypowiedzi są mało elastyczne. Bywa to pomocne m.in. przy wprowadzaniu sztywnych zasad pisania tekstów służbowych, ale rodzi problemy np. w czasie dyskusji. Dlatego w toku kursu tematy gramatyczne oraz leksykalne powracają w układzie spiralnym. Bardzo częste są powtórki dawniejszych zagadnień lub przypominanie słownictwa i konstrukcji gramatycznych w ramach ćwiczenia konkretnej sprawności, np. dialogów sterowanych.

Ze względu na specyficzny profil kursu, a więc jego intensywność, czas trwania oraz pracę w niewielkich grupach, słuchacze często są zmęczeni, szczególnie w przypadku dużego nagromadzenia form gramatycznych lub leksyki w krótkim czasie. Lektor prowadzący tak intensywne kursy musi bardzo świadomie dobierać ilość wymaganego do opanowania w konkretnym czasie materiału oraz zapewnić słuchaczowi odpowiednią liczbę powtórek.

Specyfika kursów języka polskiego w ASzWoj zapewnia słuchaczom przekazanie ogromu wiedzy językowej. W razie zauważonych trudności lektor ma czas na powrót do danego zagadnienia. Dzięki małym grupom zapewnione jest niemal indywidualne podejście do słuchacza, a przez rok między lektorem a uczącymi się nawiązuje się silna więź. Praca z oficerami to niewątpliwie duże wyzwanie i wiele wysiłku włożonego w przygotowanie do zajęć, ale zawsze można liczyć na ich dyscyplinę, motywację, ambicję oraz najczęściej wzorową obecność.

Bibliografia

- Lewandowska I., *Program kursu języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie I zgodnie ze standardami STANAG 6001*, Warszawa 2018.
- Lewicka J., *Program kursu języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie II zgodnie ze standardami STANAG 6001*, Warszawa 2017 [dokumenty wewnętrzne Studium Języków Obcych ASzWoj].

Źródła internetowe

- Model egzaminu – język angielski – poziom 2*, <http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/49.html> [dostęp: 10.11.2018].
- Porozumienie o standaryzacji STANAG 6001 – stopnie znajomości języków obcych (wersja w jęz. polskim), <http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/52.html> [dostęp: 20.11.2018].
- Decyzja nr 251/MON ministra obrony narodowej z dnia 26 czerwca 2015 roku w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej, Dz.U. MON, poz. 193 [dostęp: 20.11.2018].

Iwona Lewandowska – polonistka, metodyk i lektorka języka polskiego jako obcego z doświadczeniem pracy w Polsce (obecnie – Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie) i za granicą (INALCO w Paryżu, Université Libre de Bruxelles), egzaminatorka na państwowych egzaminach certyfikatowych z jpjo oraz na egzaminach w resorcie obrony narodowej (STANAG 6001).

Joanna Lewicka – polonistka, logopeda. Obecnie pracuje w Akademii Sztuki Wojennej jako lektorka języka polskiego jako obcego oraz egzaminator na egzaminach resortowych (STANAG 6001).

Specyfika egzaminów wojskowych i kursów języka polskiego na podstawie porozumienia standaryzacyjnego NATO STANAG 6001 oraz wyzwania stojące przed słuchaczami, nauczycielami i egzaminatorami

Streszczenie: Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie jest jedynym ośrodkiem w Polsce, w którym przeprowadzane są egzaminy z języka polskiego oparte na normie standaryzacyjnej NATO STANAG 6001. Autorki artykułu przybliżają specyfikę tych egzaminów, m.in. ich strukturę, techniki egzaminacyjne oraz wymagania stawiane zdającym. Dzieli się również doświadczeniem w organizacji i prowadzeniu intensywnych kursów języka polskiego dostosowanych do potrzeb językowych oficerów obcokrajowców, w tym kursów przygotowujących do egzaminów według porozumienia STANAG 6001.

The specifics of military examinations and Polish language courses based on the NATO STANAG 6001 standardization agreement, and the challenges they present for listeners, teachers and examiners

Summary: The authors survey Polish language courses and exams for military officers. The War Studies University in Warsaw for many years has been organizing Polish language courses for foreign military officers and is the only institution in Poland to provide Polish language military exams based on the STANAG 6001 NATO agreement. The authors, who are examiners and lecturers at the War Studies University, describe the specific characteristics of military language exams, and the methods of work corresponding to the linguistic needs of military officers, showing the challenges faced by learners, teachers and examiners.

Język polski we Francji – jak i czego nauczać wobec współczesnych strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie?

PATRYCJA GARDIN

UNIWERSYTET ŚLĄSKI

Nauczanie języka polskiego we Francji ma długoletnią tradycję – jego początek to rok 1840, kiedy utworzona została katedra La Langue et la Littérature Slave (gdzie nauczano kultury i języka rosyjskiego), a jej kierownictwo powierzono Adamowi Mickiewiczowi. Polski wieszcz prowadził zajęcia (które charakteryzował dość znaczny panslawizm) do 1844 roku, koncentrując się w zasadzie na nauczaniu polskiej literatury (Siatkowska-Callebat 2013, s. 194). W roku 1857 katedrę przejął Aleksander Chodźko – polonofil, dzięki któremu przez ponad 40 lat *l'enseignement des langues et littératures slaves s'effectue sous une enseigne essentiellement polonaise*¹ (Siatkowska-Callebat 2013, s. 194). W 1921 roku, za sprawą Zygmunta Lubicza-Zalewskiego, powołana została pierwsza katedra języka polskiego w L'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) (Biłos, <http://www.wszystkoconajwazniejsze.pl>), a kilka lat później – w 1927 roku – nauczanie języka polskiego wprowadzono na uniwersytecie w Lille. W tym samym roku powstał także lektorat języka polskiego w Lyonie. Kolejne lektoraty utworzono w Strasbourgu, Nancy, Montpellier i Tuluzie (Siatkowska-Callebat 2013, s. 195). Potrzeba było kolejnych kilkudziesięciu lat, aby powołać katedry języka polskiego na Sorbonie i w Nancy (dzisiejszy Uniwersytet Lotaryński).

Czas po roku 2000, według Kingi Siatkowskiej-Callebat, to „złoty okres” dla nauki języka polskiego jako obcego na francuskich uniwersytetach – język polski nauczany jest w 14 ośrodkach na różnych poziomach i kursach. Trzy

¹ „Nauczanie języków i literatur słowiańskich odbywa się pod znakiem głównie polskim”. Cytaty w języku francuskim przytaczane w tekście opatrzone są tłumaczeniem własnym.

z nich – INALCO, Sorbona i Lille – oferują naukę w języku polskim na wszystkich poziomach nauczania: od licencjatu po studia doktoranckie. Warto podkreślić, że status języka polskiego we Francji ewoluował: od języka diaspory po język obcy jednego z krajów Unii Europejskiej – partnera politycznego i gospodarczego Francji (Siatkowska-Callebat 2013, s. 197–203). Polski to także pierwszy język słowiański Unii Europejskiej (Włodarczyk 2013, s.16). Jak zaznacza Władysław Miodunka, odejście od nauczania polszczyzny, historii kultury i literatury polskiej na tle dziejów języka w powiązaniu z całą slawistyką oraz „powstanie nowych, niezależnych państw słowiańskich w ostatniej dekadzie XX w. wraz ze zmianą paradygmatów naukowych i systemów studiów spowodowały reorganizację studiów uniwersyteckich, w wyniku której studia polskie zaczęły być zaliczane do studiów europejskich, zajmujących się zwykle krajami Unii Europejskiej” (Miodunka 2016, s. 213).

Język polski jest najliczniej reprezentowanym językiem na Wydziale Europejskim Uniwersytetu INALCO (w skład wydziału wchodzi nauka języków regionu Europy Środkowo-Wschodniej, Europy bałtyckiej i bałkańskiej, niezależne od rusycystyki). W 2017 roku liczba studentów zapisanych na studia polskie (na wszystkich poziomach nauczania) wynosiła 100 osób (Biłos, <http://www.wszystkoconajwazniejsze.pl>). Liczba ta wydaje się skromna – jeśli weźmiemy pod uwagę lata świetności francuskiej polonistyki – jednak w porównaniu z rankingiem najczęściej wybieranych kierunków językowych we Francji: anglistyki, iberystyki, japonistyki, czy coraz bardziej cieszącej się popularnością koreanistyki – jest pewnym sukcesem. Piotr Biłos wskazuje na to, że polska kultura we Francji jest wciąż niszowa (poza polskim kinem, które jest rozpoznawalne), a sytuacja literatury polskiej wygląda jeszcze bardziej niepokojąco, gdyż literatura (zwłaszcza dawna) nadal odbierana jest przez pryzmat polityki, do tego rzadko przekładana na język francuski i w związku z tym mało znana przeciętnemu francuskiemu odbiorcy (Biłos, [wszystkoconajwazniejsze.pl](http://www.wszystkoconajwazniejsze.pl)).

Jakie polonistyczne (i niepolonistyczne) programy kształcenia oferują francuskie uniwersytety wobec współczesnych strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie? Nauczanie historii i literatury wpisuje się w długoletnią tradycję studiów polskich we Francji. Program kształcenia ukierunkowany jest w zasadzie na praktykę przekładu (literackiego, specjalistycznego). Dodatkowo język polski zaliczany jest do grupy tzw. języków rzadkich lub małych, dlatego też – jak wszystkie języki przynależne do tej grupy – uważany jest za mniej prestiżowy, a przecież *dans le cas de certaines langues, c'est le prestige lié à la culture qui joue un grand rôle, leur soft power*² (Kajak 2017, s. 16–17). Władysław Miodunka, Jolanta

² „W przypadku niektórych języków prestiż związany z kulturą, odgrywa dużą rolę, ich *soft power*”.

Tambor i in. uważają, że prestiż polszczyzny możliwy jest jedynie w powiązaniu z prestiżem kultury polskiej (Miodunka, Tambor, Achtelek i in., 2018, s. 264). Warto pamiętać, że kultura jest pojęciem szeroko rozumianym. Składa się na nią wiele komponentów, chociażby takich jak: język, wartości (przez lata przechowywane, często przekształcone za sprawą zmian politycznych, geograficznych lub ekonomicznych), sztuka, historia, elementy cywilizacyjne danego społeczeństwa. Wyznaczenie programu kulturowego rodzi wiele wątpliwości w kwestii doboru jego treści – należy zastanowić się nad wyborem tych elementów kultury, które będą atrakcyjne dla przyszłych użytkowników języka polskiego. Jak zaznacza Piotr Kajak, aby przyciągnąć i zatrzymać „klienta” (klientem jest tu potencjalny student) potrzebna jest *une offre éducative satisfaisante, proposant des outils linguistiques qui serviront à connaître une culture attractive, à nouer avec cette culture des liens émotionnels, à donner une opportunité d’élargir son cercle et de bâtir son réseau de contacts*³ (Kajak 2017, s. 17). Dla Miodunki, Tambor i in. mocnymi stronami kultury polskiej, wokół których należy budować i poszerzać prestiż polszczyzny, są sztuka i literatura – obszary kultury najbardziej rozpoznawalne w świecie za sprawą znanych i cenionych twórców polskiego filmu, teatru, malarstwa, muzyki, autorów dzieł historycznych i współczesnych. Wykorzystanie języka jako tworzywa treści kulturowych powinno zatem być stałym elementem promocji języka i kultury polskiej (Miodunka, Tambor, Achtelek i in., 2018, s. 264).

Spośród dostępnych ofert kierunków studiów polskich we Francji w artykule przytoczono jedynie oferty programowe na poziomie licencjatu uniwersytetów w Paryżu (INALCO), Lille i Lyonie oraz ofertę wieczornych kursów języka polskiego (Diplôme Universitaire) D.U. na Uniwersytecie Lyon 3. Przedstawione w tekście uczelnie proponują zbliżone programy kształcenia na wszystkich dostępnych w ofercie poziomach nauczania, a rozwój tych programów zdaje się podążać w tę samą stronę.

Paryski INALCO w swojej ofercie kształcenia polonistycznego proponuje licencjat na kierunku Langues, littératures et Civilisations Étrangères et Régionale. Studia skierowane są do osób, które znają język polski, a także do studentów na poziomie początkującym. Zakładają dobre opanowanie języka i kultury polskiej ukazanej w kontekście europejskim (na program studiów składają się zagadnienia historyczne, społeczno-ekonomiczne dotyczące terenu Polski i Europy Centralnej,

³ „Satysfakcjonująca oferta edukacyjna, proponująca narzędzia językowe, które posłużą poznaniu atrakcyjnej kultury, powiązaniu z tą kulturą emocjonalnych ogniw, daniu możliwości poszerzenia jego kręgu i zbudowania sieci kontaktów”.

literatura, historia oraz kultura i mentalność polska) (<http://www.inalco.fr>). Program nauczania obejmuje przedmioty ujęte w poniższej tabeli.

Tabela 1. Lista zajęć prowadzonych w ramach licencjatu z języka polskiego na kierunku Langues, littératures et Civilisations Étrangères et Régionale w INALCO

Rok studiów: I, II	Grammaire (gramatyka) (65 h)	I	Géographie de la Pologne (geografia Polski) (26 h)
I, II	Exercices grammaticaux (ćwiczenia gramatyczne) (78 h)	I	Histoire de la Pologne des origines à 1795 (historia Polski do roku 1795) (39 h)
I	Orthoépie polonaise: orthographe et phonétique (ortografia polska: ortografia i fonetyka) (26 h)	I, II	Le romantisme polonais dans le contexte européen (polski romantyzm w kontekście europejskim) (26 h)
I, II	Expression orale (kompozycja testów mówionych) (91 h)	I, II	La Jeune Pologne au carrefour des tendances européennes (Młoda Polska na rozdrożu europejskich nurtów) (26 h)
I, II	Expression écrite (kompozycja tekstów pisanych) (78 h)	I, II	Le positivisme polonais dans le contexte européen (polski pozytywizm w kontekście europejskim) (26 h)
I, II	Etude de textes (analiza tekstów) (78 h)	I, II	La littérature polonaise face aux grands courants européens (1918–1939) (literatura polska wobec nurtów europejskich) (1918–1939) (26 h)
II	Version (tłumaczenia z języka francuskiego na język polski) (26 h)	II	Histoire de l'espace Baltique – mer noire au XIX ^e siècle (historia obszaru bałtyckiego – Morza Czarnego w XIX wieku) (39 h)
III	Thème et stylistique (stylistyka i tłumaczenia z języka polskiego na język francuski) (65 h)	III	Initiation à l'analyse de textes littéraires (wstęp do analizy tekstów literackich) (19,5 h)
III	Étude de la presse et langue des affaires (analiza tekstów prasowych i języka biznesu) (39 h)	III	Version et Traduction orale/Tłumaczenia z języka francuskiego na polski i tłumaczenia ustne (52 h)
III	Le cinéma polonais (polskie kino) (39 h)	III	Version et études de textes polonais (tłumaczenia z języka francuskiego na polski i analiza tekstów) (39 h)
III	Histoire de l'espace Baltique-mer Noire dans l'entre-deux-guerres (historia obszaru bałtyckiego – Morza Czarnego w okresie międzywojennym) (19,5 h)	III	Histoire de la littérature polonaise (après 1945) (historia literatury polskiej po 1945 roku) (32,5 h)

Źródło: opracowanie własne.

W INALCO na Wydziale Europejskim nauczają się 27 języków, m.in.: czeskiego, słowackiego, serbskiego, dolnołużyckiego, górnołużyckiego, bośniackiego, chorwackiego, bułgarskiego, macedońskiego, ukraińskiego, białoruskiego, węgierskiego, fińskiego, estońskiego, litewskiego, łotewskiego, słoweńskiego, rumuńskiego,

albańskiego, nowogreckiego i polskiego. Program studiów sekcji polskiej oferuje nauczanie międzyprzedmiotowe, co dodatkowo przekłada się na liczbę zapisanych studentów w sekcji. Mogą oni uczyć się równocześnie wielu języków, dzięki czemu nabytą wiedzę i znajomość różnych języków⁴ wykorzystują w szerszym obszarze geograficznym i geopolitycznym Europy, co oznacza, że potrafią odnaleźć się w wielu sytuacjach komunikacyjnych i kontekstach europejskich (historycznych, politycznych, administracyjnych, ekonomicznych), i dzięki temu wyróżniają się na francuskim rynku pracy (<http://www.inalco.fr>). Program polskich studiów wpisuje się zatem w aktualne tendencje nauczania języków małych (i w ogóle języków) we Francji – polskość pokazywana jest w ujęciu kontekstowym, transkulturowym – jednocześnie studia dają solidne podstawy językowe pod przyszłą praktykę przekładu, na którą są silnie ukierunkowane (o czym świadczy liczba godzin przeznaczonych na tłumaczenia), a także wpisują się w promocję języka polskiego i działania na rzecz podniesienia jego statusu, co zakłada m.in. fakt, że „student winien stać się ekspertem do spraw Polski, który jednocześnie potrafi w sposób kompetentny rekonstruować jej rolę i miejsce w świecie, a także w relacjach z jego własnym krajem” (Miodunka, Tambor, Achtelek i in., 2018, s. 267).

Uniwersytet w Lille oferuje studia licencjackie w języku polskim na kierunkach Licence Langues Étrangères Appliquées i Licence Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales, które skierowane są do osób na poziomie początkującym nauki języka polskiego (<http://www.univ-lille.fr>). Studia kładą nacisk na dobrą znajomość języka, wiedzę literacką, cywilizacyjną i kulturową. W ofercie programowej studiów polonistycznych nauczane są przedmioty ukazane w tabeli 2.

Tabela 2. Lista zajęć prowadzonych w ramach licencjatu z języka polskiego na kierunkach Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionale i Langues Étrangères Appliquées uniwersytetu w Lille

Rok studiów: I, II, III	Grammaire (gramatyka) (144 h)	I	Traduction: initiation a la traduction (wstęp do tłumaczeń) (24 h)
I, II	Pratique de la langue écrite: expression écrite (kompozycja tekstów pisanych) (96 h)	I	Histoire de la Pologne (historia Polski) (48 h)

⁴ W nauczaniu międzyprzedmiotowym możliwa jest realizacja modelu „trzech filarów komunikacyjnych”, zakładającego znajomość trzech języków: jednego germańskiego, jednego romańskiego i jednego słowiańskiego, która ma zapewnić swobodną komunikację w większości państw europejskich (Miodunka, Tambor, Achtelek i in., 2018, s. 258).

Rok studiów: I, II, III	Grammaire (gramatyka) (144 h)	I	Traduction: initiation a la traduction (wstęp do tłumaczeń) (24 h)
I, II	Histoire et civilisation: connaissance des sociétés contemporaines (historia i realia: wiedza o społeczeństwie współczesnym) (48 h)	I, II, III	Pratique de la langue: expression orale (kompozycja tekstów mówionych) (168 h)
I, II, III	Traduction: thème et version (tłumaczenia z języka polskiego na język francuski i odwrotnie) (144 h)	II, III	Litterature polonaise (literatura polska) (96 h)
II	Histoire et civilisation: sociétés contemporaines dans leur environnement économique (historia i realia: współczesne społeczeństwo w otoczeniu ekonomicznym) (48 h)	III	Version littéraire (tłumaczenie literackie z języka francuskiego na język polski) (12 h)
III	Histoire et civilisation: sociétés contemporaines dans leur environnement international (historia i realia: współczesne społeczeństwo w otoczeniu międzynarodowym) (48 h)	III	Pratique de la langue écrite: thème approfondi (praktyczna nauka języka pisanego: szczegółowe tłumaczenie z języka polskiego na język francuski) (12 h)

Źródło: opracowanie własne.

Program nauczania na Uniwersytecie w Lille ma punkty wspólne z kształceniem polonistycznym na INALCO, choć nie jest tak obszerny i różnorodny, a liczba godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego jest zdecydowanie mniejsza niż na uniwersytecie paryskim. Edukacja polonistyczna koncentruje się na wiedzy językowo-kulturowej i praktyce przekładu, brak w programie szerszych odwołań do kontekstu europejskiego – zatem jest raczej poloncentryczna. Czy atrakcyjność/nieatrakcyjność programu nauczania powoduje, że liczba studentów polonistyki na Uniwersytecie w Lille z roku na rok maleje? Czy wynika to z innego typu słuchaczy lub prestiżu uczelni? A. Demadre-Synoradzka, na podstawie swoich doświadczeń w nauczaniu jpjo na różnych francuskich uniwersytetach, stawia pytanie o to, co jest ważniejsze w polonistycznych programach kształcenia – czy nauczanie się języka, czy zdobycie orientacji w historii literatury polskiej. Jej zdaniem, zajęcia z tłumaczeń specjalistycznych (literackich i ekonomicznych) powinny zostać przesunięte na wyższy etap studiów (a więc na studia magisterskie lub doktoranckie) na rzecz zajęć z języka (Demadre-Synoradzka 2012, s. 351–352). W środowisku wielu francuskich i polskich wykładowców pracujących we Francji panuje przekonanie, że praktyczna nauka języka powinna odbywać się poza strukturą uniwersytecką, gdyż zajęcia z języka prowadzi się w szkole językowej, tymczasem na uniwersytecie – przekazuje się wiedzę o języku. Dlatego też w programach nauczania przeznacza się niewielką liczbę godzin na zajęcia praktyczne. To błędne przekonanie sprawia, że wielu studentów – dobrze znających realia uczelniane – decyduje się jedynie na zajęcia lektoratowe z języka polskiego, które także ze względu na dość ograniczoną liczbę godzin nie

pozwalają na pełne poznanie/zgłębienie kultury polskiej. Warto przypomnieć, że uczelnie w Lille i INALCO umożliwiają naukę języka polskiego od podstaw⁵, jednak „podczas gdy na polonistycznych studiach licencjackich studentów mamy jak na lekarstwo, całkiem sporą popularnością cieszą się kursy języka polskiego prowadzone na uniwersytecie poza strukturą polonistyki lub tylko na jej obrzeżach” (Demadre-Synoradzka 2012, s. 352–353). Można zatem wnioskować, że za malejącą liczbą studentów nie stoi stereotypowe przekonanie, że polski jest językiem niszowym, mało prestiżowym, lecz niedostosowany do potrzeb uczących się program nauczania, który z jednej strony nawiązuje do francuskiej tradycji nauczania języków obcych, z drugiej – jest naznaczony typem kształcenia polonistycznego przeniesionym z Polski.

Oferta przedmiotowa z językiem polskim na uniwersytecie lyońskim skierowana jest do studentów, którzy poświadczą znajomość języka polskiego na poziomie umożliwiającym im podjęcie studiów na kierunku LEA (*Langues Étrangères Appliquées*) z językiem angielskim i polskim, a więc na poziomie przynajmniej B1⁶. Wiele ze studiujących osób to Polacy, osoby polskiego pochodzenia, dla których język polski jest językiem drugim, lub polscy studenci, przyjeżdżający w ramach wymian uniwersyteckich (co jest normą, jeśli chodzi o studia polskie we Francji). Tylko niewielki odsetek studentów stanowią Francuzi⁷. Licencjat oferuje

⁵ Większość nauczycieli twierdzi, że student na poziomie początkującym po trzech latach nauki osiągnie poziom biegłości językowej B2–C1 (według ESOKJ). W praktyce studenci docierają co najwyżej do poziomu A2. Na taki stan rzeczy składa się nie tylko ograniczona liczba godzin z języka polskiego, lecz także rozkład zajęć semestralnych, które odbywają się w systemie 12- i 10-tygodniowych cykli. Zbyt długa przerwa od zajęć (w zasadzie od maja do września) powoduje brak możliwości rozwijania kompetencji językowych.

⁶ Studenci, którzy nie znają języka polskiego, a chcą uczyć się tego języka na kierunku LEA, mogą zapisać się na rok zerowy, oferujący intensywną naukę polskiego od podstaw. Chodzą na zajęcia z pierwszym rokiem oraz na dodatkowe zajęcia lektoratowe. Prócz nich słuchacze uczestniczą we wszystkich pozostałych kursach z programu kształcenia kursu zerowego. W praktyce wygląda to tak, że wielu studentów zamiast skupić się na intensywnej nauce polskiego (z zajęć językowych nie otrzymują punktów ECTS), „wybiera” pozostałe zajęcia, aby móc zdobyć pozytywne zaliczenia z pozostałych przedmiotów kursowych. To podejście powoduje, że studenci roku zerowego nie wykorzystują tego czasu na naukę języka – potem, przychodzą na zajęcia LEA na pierwszym roku bez wiedzy i kompetencji językowych. Gdy na zajęciach ich koledzy posługują się językiem polskim, którego oni nie rozumieją, tracą motywację do nauki. Na studiach LEA zdarzały się przypadki francuskich studentów, którzy „musieli” odnaleźć się w grupie całkowicie „polskiej”. Nie mogli oni sprostać ambitnemu programowi studiów (gdyż brakowało im solidnych podstaw języka), rezygnowali więc po pierwszym semestrze nauki.

⁷ Na próżno szukać zestawień statystycznych lub rejestrów uczelnianych, które podawałyby liczbę francuskich studentów w stosunku do liczby wszystkich studentów kształcących się na polonistycie.

nieliterackie kursy językowe, które mają na celu doskonalenie i opanowanie języków specjalistycznych oraz tłumaczenia dokumentów o charakterze gospodarczym, prawnym i technicznym, a także pogłębienie wiedzy o społeczeństwie, kulturze i instytucjach kraju nauczanego języka (<http://www.univ-lyon3.fr>). Na program studiów LEA składają się przedmioty obowiązkowe oraz przedmioty do wyboru. Na pierwszym roku – w ramach wprowadzania do zajęć kierunkowych LEA (oraz na kierunkach Double Licence Droit – Philosophie [podwójnym licencjacie z prawa i filozofii], Licence Droit [licencjacie z prawa] oraz Licence Science Politique – Droit [licencjacie z nauk politycznych i prawa]) – można wybrać m.in. zajęcia Polonais économie et société contemporaines (polska gospodarka i społeczeństwo współczesne) (18 h). Wykłady mają przyciągnąć studentów innych kierunków, którzy zdecydują się w drugim semestrze studiów na lektorat z języka polskiego. Zalecany przedmiotem na studiach LEA w ramach modułu Culture générale jest Polonais langue et textes (język polski w tekstach) (15 h), obok konkurencyjnych zajęć o tytule Anglais: grammaire-thème (gramatyka angielska i tłumaczenia) (28 h). Do tego modułu obowiązkowo dochodzą zajęcia z Polonais grammaire-thème (polskiej gramatyki i tłumaczeń) (28 h). W programie kształcenia znajdują się także przedmioty, które zostały ujęte w tabeli 3.

Tabela 3. Lista zajęć prowadzonych zajęć w ramach licencjatu z języka polskiego na kierunku Langues Étrangères Appliquées na uniwersytecie w Lyonie

Rok studiów: I, II	Polonais compréhension (rozumienie tekstów) (45 h)	I, II	Polonais expression (tworzenie tekstów) (45 h)
I	Polonais Géographie économique (geografia ekonomiczna) (18 h)	I	Polonais grammaire (gramatyka) (18 h)
II, III	Polonais Langues et affaires (język biznesu) (132 h)	II, III	Polonais Pratique orale (laboratorium językowe) (60 h)
III	Traduction (tłumaczenia) (30 h)	III	Polonais Economie et société contemporaine (gospodarka i społeczeństwo współczesne) (36 h)

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo studenci wybierają zajęcia z języka obcego (poza polskim) podzielone na język teoretyczny i praktyczny (15 h/15 h), spośród dostępnych języków mają wybór między językami: arabskim, chińskim, koreańskim, greckim, hebrajskim, hindi, japońskim, portugalskim, rosyjskim, sanskrytem, tureckim). Program kształcenia zogniskowany jest wokół tłumaczeń – już na pierwszym roku studenci mają do

czynienia z przykładem z języka polskiego na francuski i na odwrót (można powiedzieć, że to obowiązkowy punkt każdego z przywołanych programów nauczania). Zajęcia w laboratorium językowym to nic innego jak tłumaczenia ustne: symultaniczne i konsekutywne. To nie lada wyzwanie dla studentów, którzy po pierwszym roku mają braki językowe, zwłaszcza jeśli nie mogli ich uzupełnić w ciągu studiów. Brak godzin z praktycznej nauki języka polskiego stanowi poważny problem dla tych słuchaczy, którzy opanowali jedynie podstawy języka polskiego, w zasadzie tylko „na papierze”. Chociaż uniwersytet stawia pewne wymagania (poświadczenie znajomości języka polskiego), to w rzeczywistości ceni się każdego studenta – i w przypadku kierunków, na których frekwencja nie przekracza kilku proc. – przyjmuje się wszystkich zainteresowanych. Pomimo faktu, że program studiów LEA zakłada także wielodzielnicowe nauczanie języka (a więc poszerza kontekst, w którym można wykorzystać znajomość języka i kultury polskiej), łącząc je z zarządzaniem, komunikacją, informacją cyfrową, to liczba studentów zainteresowanych studiami z języka polskiego jest niewielka.

Zajęcia w ramach Diplôme Universitaire D.U. prowadzone są na dwóch poziomach: A1–A2 (język praktyczny – 36 h i język teoretyczny – 36 h) oraz B1–B2 (36 h ćwiczeń i wykładów z wiedzy o polskiej kulturze i społeczeństwie) w cotygodniowych blokach dwugodzinnych. Podstawą przyjęcia na zajęcia na wyższym poziomie jest udokumentowana znajomość języka polskiego (ocena z matury, certyfikat ze szkoły językowej bądź Certificat d’Initiation de Langue et Culture Polonaises, który otrzymują studenci tzw. *grands débutants* po opanowaniu podstaw języka polskiego). Na zajęcia można zapisać się począwszy od drugiego semestru, co sprawia że przez trzy lata studiów (w zasadzie dwa i pół roku) realizowany jest 216-godzinny program. Nikogo nie zdziwi fakt, że taka liczba godzin nauki nie wystarcza, aby przyswoić język w stopniu umożliwiającym swobodne posługiwanie się nim. Ponadto podział zajęć lektoratowych na naukę języka w teorii i w praktyce powoduje, że zajęcia z teorii prowadzone są przez większość lektorów w języku francuskim i składają się z wykładów z gramatyki języka polskiego, a na późniejszym etapie również z wykładów na temat wiedzy o Polsce. Wiele zależy tutaj od nauczyciela, który przecież nie musi poddać się takiemu podziałowi. H. Włodarczyk podkreśla znaczenie ograniczenia do minimum zajęć teoretycznych z języka, aby uczący się nie mieli poczucia straty czasu na naukę abstrakcyjnej terminologii, ponieważ interesuje ich głównie język w komunikacji (Włodarczyk 2013, s. 16–17). Zajęcia lektoratowe D.U. przyciągają w głównej mierze słuchaczy spoza uniwersytetu i cieszą się w zasadzie porównywalną popularnością jak studia LEA. Słuszne wydaje się zatem powiązanie malejącej liczby słuchaczy z programem nauczania niedostosowanym do potrzeb studentów. Zatem to, jak naucza się języka,

ma zasadnicze znaczenie dla Francuzów podejmujących naukę polskiego. Można wnioskować, że ani nauczanie języka polskiego dostosowane do metod francuskiego kształcenia uniwersyteckiego z silnie akcentowanym nauczaniem literackim, ani też teoria przekładu nie są dla studentów francuskich dość atrakcyjne, gdyż nie będą oni ani czytać literatury po polsku, ani jej przekładać.

Wydaje się, że kształcenie polonistyczne, a w zasadzie europejskie, jest kluczem do sukcesu języka polskiego we Francji, czego dowodzi popularność studiów polskich na INALCO. Z drugiej strony należy jednak zastanowić się nad tym, czy atrakcyjny program nauczania, dostosowany do potrzeb francuskiego rynku (ale też odpowiadający potrzebom studentów), ma być programem dla Polaków studiujących we Francji. Czy zmieniają się realia francuskie, jak to opisuje Demadre-Synoradzka (2012, s. 352) – że „na większości francuskich polonistyk wśród ich absolwentów Francuzi należą do rzadkości”?

Bibliografia

- Biłos P., *Stulecie polskiego Paryża. 100 lat polonistyki na INALCO*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-piotr-bilos-stulecie-polskiego-paryza-100-lat-polonistyki-na-inalco> [dostęp: 19.11.2018].
- Biłos P., *Nikt nie jest w stanie zrozumieć narodu, który jest niemową*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-piotr-bilos-nikt-nie-jest-w-stanie-zrozumiec-narodu-ktory-jest-niemowa> [dostęp: 19.11.2018].
- Demadre-Synoradzka A., *Uniwersytet w Lille*, [w:] *Postscriptum polonistyczne*, red. B. Niesporrek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2012, nr 2 (10).
- Demadre-Synoradzka A., *Briser les tabous, pour renoncer aux illusions sur l'enseignement du polonais, langue prétendument «facile»*, [w:] *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, red. L. Kolankiewicz, A. Zieniewicz, Paryż–Warszawa 2013.
- Demadre-Synoradzka A., *Enseigner la grammaire aux débutants. Proposition d'un programme pour les francophones*, w: *Enseigner et apprendre une langue slave. Le polonais–le russe–le tchèque*, red. A. Ciesielska-Ribard, L. Kolankiewicz, M. Piermattei, P. Rodak, Paryż–Warszawa 2017.
- Kajak P., *Le concept «ACA-FAN» dans l'enseignement des langues dites «minoritaires»*, [w:] *Enseigner et apprendre une langue slave. Le polonais–le russe–le tchèque*, red. A. Ciesielska-Ribard, L. Kolankiewicz, M. Piermattei, P. Rodak, Paryż–Warszawa 2017.
- Miodunka W. T., *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie–stan obecny–perspektywy*, Kraków 2016.

- Miodunka W. T., Tambor J., Achtelek A., i in., *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza–stan–perspektywy*, Katowice 2018.
- Siatkowska-Callebat K., *L'histoire de l'enseignement du polonais en France*, [w:] *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, red. L. Kolankiewicz, A. Zieniewicz, Paryż–Warszawa 2013.
- Włodarczyk H., *Mot d'ouverture: de la linguistique théorique à l'enseignement du polonais langue étrangère*, [w:] *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, red. L. Kolankiewicz, A. Zieniewicz, Paryż–Warszawa 2013.

Patrycja Gardin – doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadziła szkoły wyjazdowe m.in. w Rosji i Gruzji oraz warsztaty polonistyczne dla nauczycieli języka polskiego pracujących za granicą. W latach 2013–2016 pracowała jako lektorka na Uniwersytecie Jean Moulin (Lyon 3).

Język polski we Francji – jak i czego nauczać wobec współczesnych strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie?

Streszczenie: Strategie nauczania i promocji języka polskiego w świecie nieustannie się zmieniają. Język polski w krajach europejskich jest coraz mniej popularny w porównaniu z okresem, kiedy Polska wstąpiła do Unii Europejskiej 15 lat temu. We Francji zauważa się, że jego pozycja na przestrzeni ostatnich kilku lat znacznie się pogorszyła. Z czego wynika niewielka liczba francuskich studentów zainteresowanych nauką języka polskiego? W artykule autorka porównuje ze sobą proponowane przez trzy francuskie uczelnie polonistyczne programy nauczania oraz zastanawia się, na ile atrakcyjność/nieatrakcyjność tychże programów wpływa lub może wpływać na liczbę studentów podejmujących naukę języka polskiego.

Polish language in France - how and what to teach in current teaching strategies and the promotion of the Polish language in the world?

Summary: The strategies of teaching and promoting Polish in the world are constantly changing. In European countries Polish language keep losing popularity in comparison to a dozen years ago when Poland joined the European Union. In France, we can observe that its position has deteriorated significantly over the past few years. What is the reason only a small number of French students are actually interested in learning Polish? In the article, the author compares the Polish language teaching programmes proposed by three French universities and wonders how much the attractiveness/unattractiveness of these programs influences or may affect how many students take up Polish.

II

Nowe rozwiązania
w nauczaniu języka
polskiego jako obcego

Nowe technologie w nauczaniu języka polskiego jako obcego z elementami polskiej literatury, historii i kultury

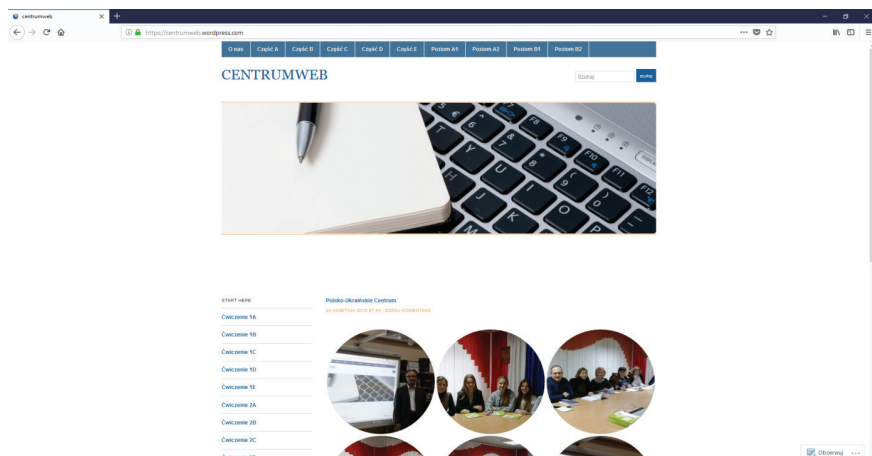
DARIUSZ MARKIEWICZ

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA WSCHODNIOEUROPEJSKA W PRZEMYŚLU

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną rozwiązania dydaktyczne opracowane w czasie zajęć prowadzonych dla studentów filologii polskiej Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego oraz środowisk polonijnych na Ukrainie, gdzie przez pięć lat pracowałem jako wykładowca i jednocześnie nauczyciel skierowany do pracy na Wschodzie przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Wiele zaprezentowanych pomysłów na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu zrodziło się również w trakcie odbytych szkoleń i warsztatów zorganizowanych przez Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie oraz Krajowe Biuro Programu eTwinning.

Do stworzenia interaktywnych materiałów dydaktycznych, które zostaną zaprezentowane w artykule, wykorzystany został serwis internetowy znajdujący się pod adresem: www.learningapps.org oraz popularny system zarządzania treścią *WordPress*. Pod adresem internetowym: www.centrumweb.wordpress.com stworzona została strona, której głównym celem było uporządkowanie przygotowanych ćwiczeń do nauki języka polskiego oraz ułatwienie poruszania się pomiędzy nimi.

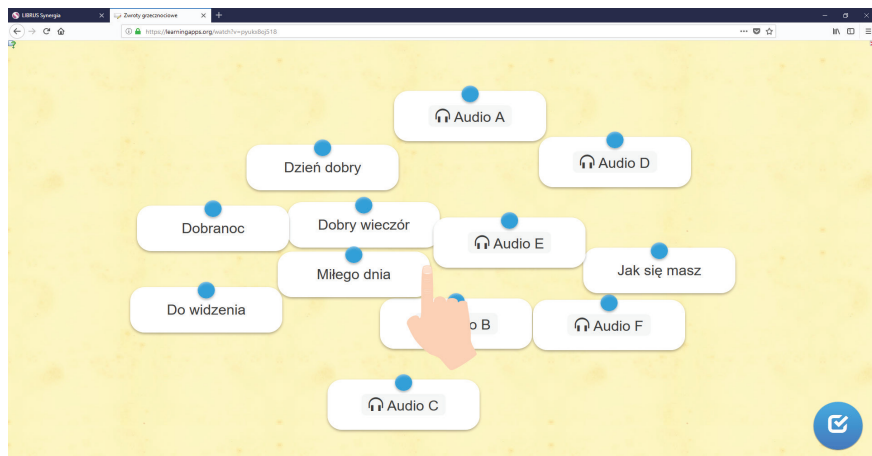
Najbardziej logiczne w serwisie internetowym wydawało się zaprojektowanie rozwijalnego menu, gdzie poszczególne ćwiczenia zgrupowane zostały według dwóch podstawowych kategorii: poziomu biegłości nauczanego języka oraz części egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego. W tym drugim przypadku nie było oczywiście możliwe zaprojektowanie interaktywnych zadań w części D i E, a jedynie zamieszczenie zestawu poleceń sprawdzających umiejętność pisanie oraz tworzenia wypowiedzi ustnej. Zadania z zakresu rozumienia ze słuchu, gramatyki i rozumienia tekstu pisanego w częściach A, B, C oraz na dowolnym poziomie A1, A2, B1, B2 miały już wszystkie interaktywny charakter.



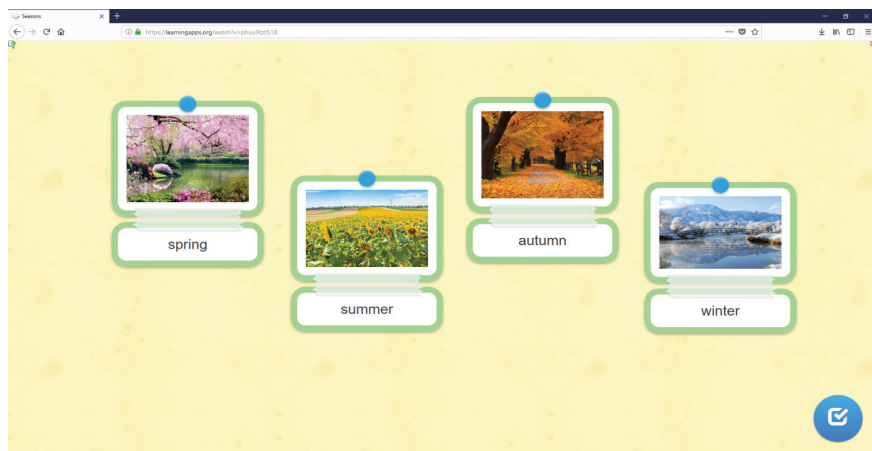
Jak już zostało wspomniane, cały zestaw ćwiczeń przygotowany został w oparciu o darmowy serwis dostępny pod zupełnie innym adresem. Wydaje się, że połączenie dwóch różnych wybranych narzędzi informatycznych umożliwiło stworzenie optymalnego rozwiązania, umożliwiającego łatwe planowanie nauki oraz sprawdzanie jej efektywności. Warto podkreślić, że kolejne ćwiczenia projektowane były zupełnie niezależnie od siebie i mogły być sukcesywnie dołączane w postaci linków do już istniejących zasobów na platformie *WordPress*. Można się zastanawiać, czy w systemie zarządzania treścią nie lepiej byłoby bezpośrednio osadzać elementy interaktywne jako integralną część strony, jednak w zaproponowanym rozwiązaniu wykorzystane zostało zamiast tego linkowanie poszczególnych ćwiczeń, dzięki czemu bezpośrednio po przekierowaniu zadanie otwiera się w trybie pełnego ekranu.

Korzystanie z serwisu *learningapps.org* jest nie tylko bezpłatne, ale – co szczególnie ważne, całkowicie intuicyjne i dlatego nie wymaga praktycznie żadnej wiedzy informatycznej. Do projektowania ćwiczeń przystąpić można w zasadzie od razu po wejściu na stronę, jednak zdecydowanie lepiej jest założyć własne konto, aby zapisywane były efekty naszej pracy. Użytkownik ma do wyboru aż 20 różnych narzędzi, spośród których oczywiście tylko niektóre będą się sprawdzać przy projektowaniu materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego.

Tworzenie serwisu rozpocząć można od modułu „Pasujące pary”, gdzie zadanie uczącego się polegać będzie na połączeniu np. zwrotów grzecznościowych w formie tekstu z ich nagraniami dźwiękowymi. Serwis ma wbudowany moduł do rejestracji dźwięku, co będzie również użyteczne przy tworzeniu bardziej zaawansowanych ćwiczeń sprawdzających rozumienie ze słuchu i uzupełnianie luk, w które będzie należało wpisać brakujące wyrazy.



Inny przykład wykorzystania omawianego modułu to ćwiczenie, w którym tekst łączony jest w pasujące pary z elementami graficznymi. Mogą to być np. pory roku. Wszystkie prezentowane rozwiązania dotyczą oczywiście nauki każdego języka obcego i mogą być z powodzeniem wykorzystane przez lektorów z różnych krajów.



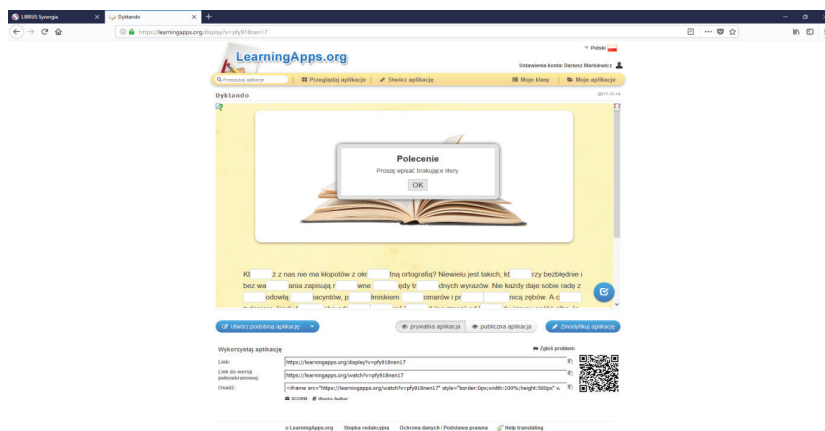
Projektowanie tego typu ćwiczeń polega na stworzeniu dowolnej liczby par jako kolejnych elementów, z których później w dowolnej kombinacji łączyć można tekst z tekstem, tekst z nagraniem, tekst z grafiką.

Drugi z modułów, umożliwiający tworzenie zadań z lukami, będzie chyba należał do najczęściej wykorzystywanych z uwagi na dużą liczbę różnorodnych ćwiczeń tego typu pojawiających się chociażby w tradycyjnych podręcznikach do nauki języka polskiego. Przy jego pomocy zaprojektować można zadania polegające na uzupełnianiu brakujących słów w tekście usłyszonym w nagraniu. Ćwiczone będzie w ten sposób rozumienie ze słuchu, stanowiące umiejętność sprawdzaną w części A egzaminu certyfikatowego.

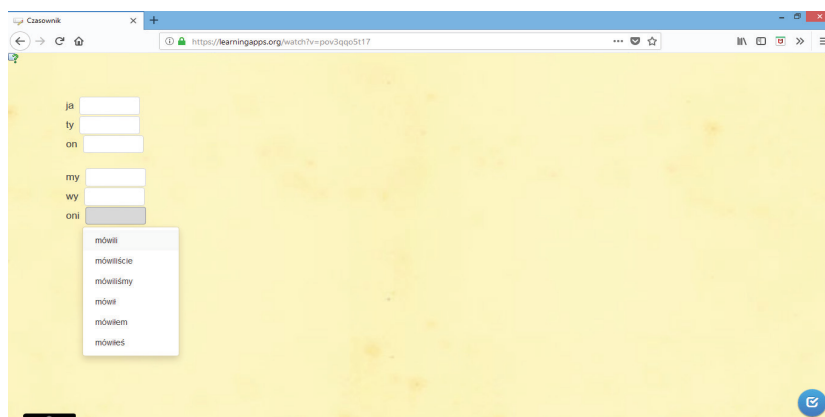
Innym przykładem zadania z lukami jest ćwiczenie polegające na wpisaniu właściwej formy gramatycznej wyrazu lub końcówki w kontekście zdania. Tu z kolei ćwiczona jest umiejętność sprawdzana w części B egzaminu certyfikatowego.

Luki w ćwiczeniu mogą zostać zaprojektowane również w taki sposób, aby sprawdzane było rozumienie tekstu pisanego, czyli zadania z części C egzaminu certyfikatowego.

Jako zadania z lukami doskonale sprawdzą się ćwiczenia sprawdzające znajomość polskiej ortografii, które wykorzystać można nie tylko przy uczeniu cudzoziemców, lecz także w polskiej szkole.



W opcjach projektowania zadań z lukami wybrać można taką opcję, w której różne formy gramatyczne odmienianego wyrazu przy nauce deklinacji lub koniugacji dostępne są jako element rozwijalnej listy. Program generuje wówczas słowa w losowej kolejności, które należy wybrać we właściwy sposób. Dzięki temu rozwiązaniu można przygotować dwa warianty tego samego ćwiczenia. W pierwszym ćwiczeniu korzystamy z rozwijalnego menu, a w drugim wymagamy już samodzielnego wpisania brakującego słowa.



Samo projektowanie zadań z lukami polega na przygotowaniu tekstu, w który należy wkomponować numery brakujących słów wpisywanych później we właściwej kolejności pod treścią zadania.

Typ zadania: **Wpisz**

Rozdzielona wielkość liter

Nagłówek

Opis zadania: wprowadź właściwy tekst, obraz, audio lub wideo przed właściwym tekstem z lukami do uzupełnienia

Nagłówek 1: **Wpisz** (Wybierz obraz) (Wpisz audio) (Wpisz wideo) (Wpisz tekst)

Nagłówek 2: **Wpisz** (Wybierz obraz) (Wpisz audio) (Wpisz wideo) (Wpisz tekst)

Zadanie z lukami

Wpisz tutaj tekst z lukami. Użyj: 1 - 7, np. jako symbol zastępczy dla tekstu. Możesz użyć tego samego symbolu zastępczego kilka razy.

Ala jest pierwszą, 1- nie mały, pewna siebie 2- posiadająca idealnego przyjaciela na internetowych portalach 3- Program, w wierszonym wierszu, spółka skromna Tomka, który prowadzi 4- i najbardziej kontrowersyjny program telewizyjny w kraju. Zachwyty i niepoprawny komentarz Ala, programy są, imy czarna 5- jego słowo - ona będzie uważała się za nawiązanie do niego, a on w swoim programie pokazał 6- kilka kaset filmowych w sieci i wydanie 7- roboty szukających tam idealne, szalone randkowe 8- Ala szybko stała się wielką gwiazdą, jednak pewnego dnia Ala nieuczciwie spłodziła 9- faceta. Narodziła się kontrowersyjna karta, Alu Tomka musi zabrać 10- programu. A może i własne uczucie do Ala?

Zródło: www.filmweb.pl

Luki

Tutaj zamieszczamy treści dla każdej brakującej części zadania, zależnie od wybranego typu zadania (Wybierz, Wpisz). Proszę właściwie rozdzielić lub łączyć treści do wyboru słów odpowiednimi dla każdej Luki. Pamiętaj, że słowo będzie właściwym rozwiązaniem, wszystkie inne będą fałszywe. Proszę pamiętać o rozdzieleniu słów odpowiednimi dla każdej Luki.

Luka 1: **komputery**

Luka 2: **naukowcy**

Luka 3: **randkowy**

Luka 4: **najsłynniejszy**

Luka 5: **roboty**

Luka 6: **prawda**

Luka 7: **ciemność**

Trzeci użyteczny moduł serwisu learningapps.org to narzędzie pozwalające układać elementy we właściwej kolejności. Przy jego pomocy zaprojektować można zadania polegające np. na porządkowaniu: liczebników, dni tygodnia lub nazw miesięcy.

Typ zadania: **Porządkowanie**

Porządkowanie dni tygodnia

1. Piątek

2. Poniedziałek

3. Środa

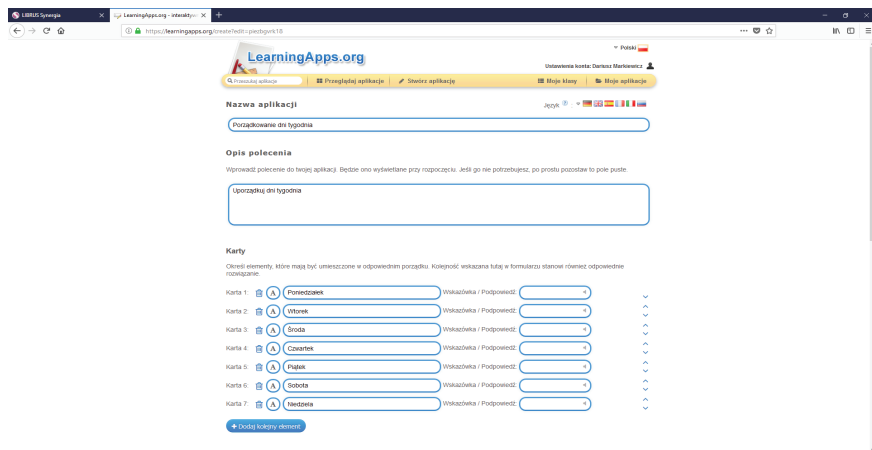
4. Niedziela

5. Wtorek

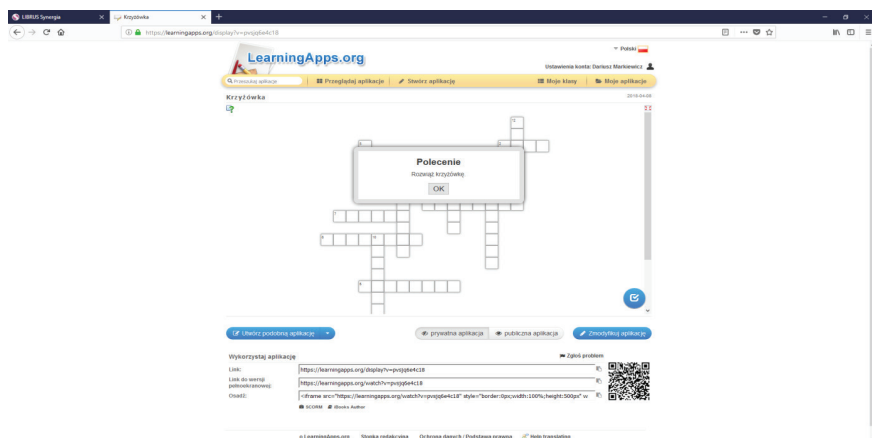
6. Czwartek

7. Sobota

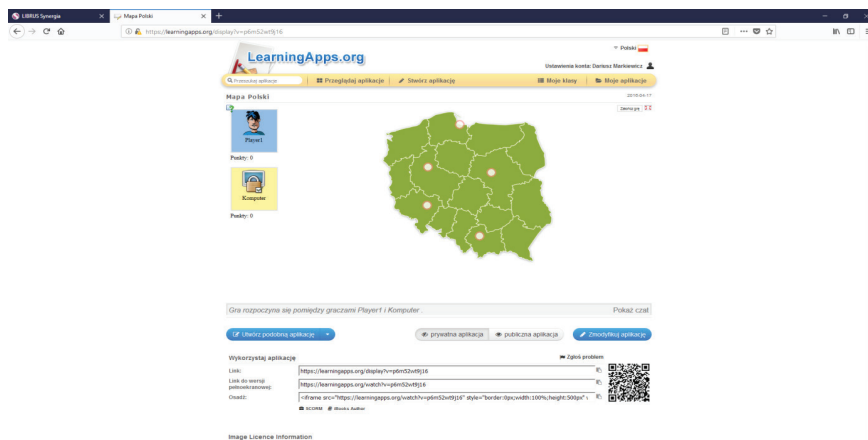
Projektowanie tego typu ćwiczeń należy chyba do najłatwiejszych i najmniej czasochłonnych. Wystarczy w trybie projektowania po prostu wpisać kolejne wyrazy z listy, które będą później wyświetlane w losowej kolejności. W opcjach wybrać można sposób układania porządkowanych elementów, np. w pionie lub poziomo.



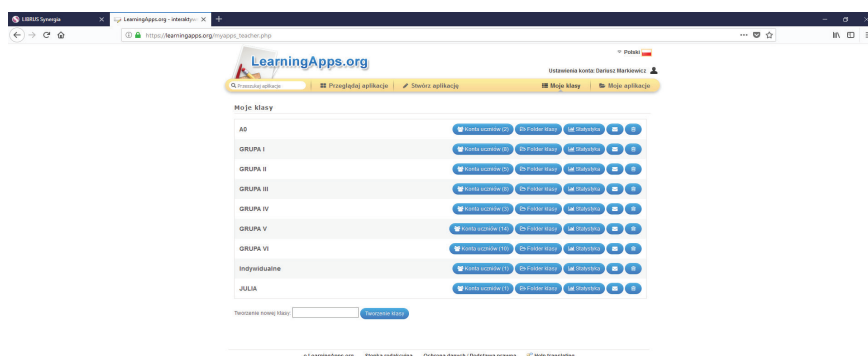
Przy pomocy omawianego serwisu projektować można również interaktywne krzyżówki oraz często spotykane przy nauce języków obcych popularne wykreślanki. Przy projektowaniu drugiego typu z wymienionych ćwiczeń można dodatkowo jako podpowiedź zamieścić obrazki. Te dwa ostatnie typy zadań doskonale sprawdzą się jako zadania do samodzielnego wykonania po zajęciach przybliżających historię, geografę i kulturę Polski. Można w ten sposób wypracować elementy metodyki zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego.



Pragnąc przybliżyć uczącym się podstawowe informacje na temat naszego kraju, można w jeszcze innym module zaprojektować interaktywną mapę, która będzie pozwalalała na kojarzenie zdjęć polskich miast z ich nazwami oraz lokalizacją.



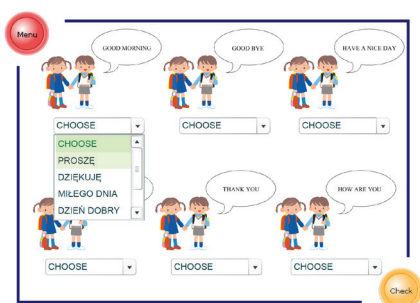
Na koniec warto przyrzeć się panelowi administracyjnemu serwisu, który pozwala zarówno na grupowanie projektowanych ćwiczeń, np. według poziomu trudności, jak również na tworzenie kont studentów i obserwowanie ich aktywności oraz postępów w nauce. Ta ostatnia opcja dostępna będzie pod warunkiem utworzenia kont dla osób uczących się, gdyż dopiero po zalogowaniu się do serwisu rejestrowane będą informacje o poprawnym (kolor zielony) bądź niepoprawnym (kolor czerwony) wykonaniu zadania. Niestety, system nie będzie podpowiadał właściwych rozwiązań i będzie należało je znaleźć metodą prób i błędów w przypadku samodzielnej pracy w domu. W przypadku otwierania zadań z poziomu platformy *Wordpress* wszystkie działania użytkowników pozostaną anonimowe.



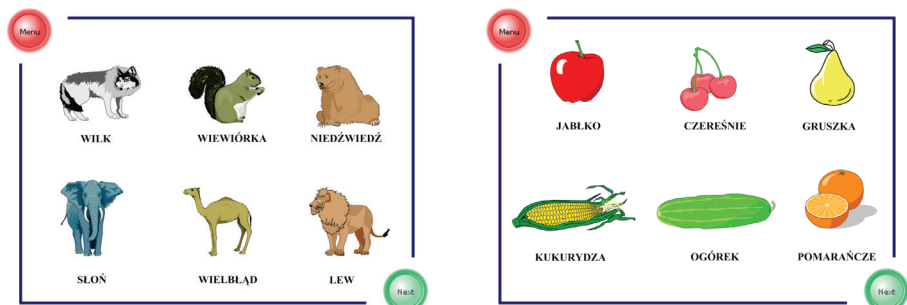
Poza serwisem learningapps.org istnieją oczywiście inne technologie informatyczne, umożliwiające tworzenie interaktywnych materiałów dydaktycznych. W przeszłości bardzo popularny był program *HotPotatoes*, przy pomocy którego projektować można w bardzo podobny, intuicyjny sposób wszelkiego rodzaju interaktywne testy, krzyżówki, zadania z lukami czy rozsypanki wyrazowe. Obserwując jednak zmieniające się nawyki – zwłaszcza młodego pokolenia – w używaniu nowych technologii, wydaje się, że zaprezentowane powyżej rozwiązanie będzie lepiej wpisywać się we współczesne trendy w nauczaniu. W przypadku wspomnianego programu *HotPotatoes* zaprojektowane w postaci stron www, ćwiczenia należało przekopiować przed zajęciami na odpowiednią liczbę komputerów w sali ćwiczeniowej lub zamieścić na serwerze w sieci internetowej. Pracując w chmurze, praktycznie od razu udostępniać możemy zaprojektowane ćwiczenia *on-line*, łatwo je modyfikować i co szczególnie ważne – czynić z nich ważny element nauki poza salą lekcyjną.

Oczywiście, nic nie stoi na przeszkodzie, aby sięgać po znacznie bardziej zaawansowane technologie, takie jak np. program do tworzenia animacji *Adobe Flash*, dziś noszący już nazwę *Adobe Animate*. Niestety, w tym przypadku wymagana będzie już znacznie większa wiedza w zakresie zarówno obsługi samej aplikacji, jak i umiejętność programowania w języku *ActionScript*. Dzięki temu jednak możliwe będzie tworzenie bardziej efektownych projektów, zwłaszcza od strony wizualnej, przy jednoczesnym wykorzystaniu gotowych clipartów programu *CorelDraw*.

Przykładem takiego programu może być prezentacja multimedialna, która powstała przy okazji realizacji projektu *Socrates Comenius*. Uczestniczące w nim partnerskie instytucje edukacyjne z różnych krajów przybliżyć miały w ten sposób swoje języki narodowe. W każdej części językowej prezentacja podzielona została na cztery moduły, gdzie można było, po kliknięciu w odpowiedni element graficzny, wysłuchać oryginalnego nagrania w wykonaniu *native speaker*a, a później wykonać interaktywny test sprawdzający zapamiętywane słowa. W pierwszej części testu znalazły się wyrażenia grzecznościowe, których naukę ułatwiały komentarze w języku angielskim.



W kolejnych częściach poznawane było słownictwo związane z nazwami zwierząt, warzyw i owoców.



Mimo wykorzystywania różnych narzędzi informatycznych wszystkie zaprezentowane ćwiczenia do nauki języka polskiego jako obcego pozostają bardzo podobne pod względem koncepcyjnym. Dlatego doświadczenia wynieszone z wcześniejszych projektów doskonale dadzą się wykorzystywać w nowy sposób w kolejnych międzynarodowych przedsięwzięciach. Przykładem na takie rozwiązanie może być koncepcja serwisu internetowego o roboczym tytule: *The Language Journey to Europe*, promującego edukację interkulturową oraz partnerską współpracę instytucji edukacyjnych z całej Europy. Tym razem platforma *Wordpress* oraz strona www.learningapps.org posłużyć mogą do nauki wielu różnych języków europejskich.

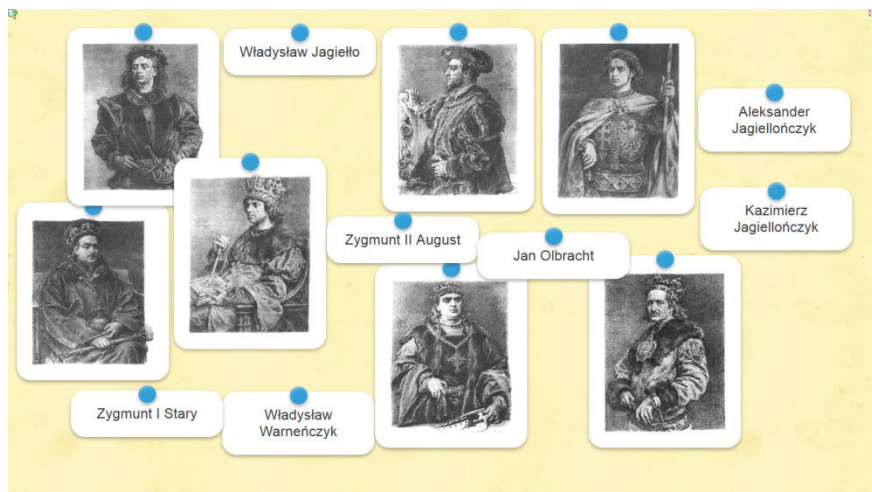
Omówione do tej pory propozycje ćwiczeń adresowane były do studentów znajdujących się na poziomie A1/A2. Na wyższych poziomach znajomości języka polskiego ćwiczenia można znacznie bardziej zróżnicować i połączyć z wykładami na temat polskiej historii i kultury. I tak aplikacja do projektowania ćwiczeń polegających na porządkowaniu informacji z powodzeniem posłużyć może do sprawdzenia wiedzy z zakresu periodyzacji literatury.



Z myślą o zagranicznych studentach, mających w programie nauczania historię literatury polskiej, przygotować można interaktywne zadania, w których należy wpisać autorów przywołanych cytatów.

[illegible]

Przykuwający uwagę efekt uzyskać można poprzez zaprojektowanie zadań polegających na połączeniu w pary zdjęć aktorów grających w polskich superprodukcjach z nazwiskami bohaterów literackich. Podobne ćwiczenie przygotować można na zajęcia z *Wiedzy o Polsce*. W ćwiczeniach należy uporządkować chronologicznie postaci kolejnych władców Polski lub połączyć ich podobizny z imionami.



Do wyświetlania poszczególnych ćwiczeń wykorzystywać można nie tylko laptop czy tablet, lecz także smartfony uczniów posiadające połączenie z internetem. Każdy będzie mógł wtedy pracować indywidualnie i bez niepotrzebnego stresu rozwiązywać przygotowane przez nauczyciela interaktywne zadania.

Innym ciekawym narzędziem są aplikacje do projektowania linii czasu. Jedną z nich znaleźć można pod adresem: <http://timeline.knightlab.com>, skąd należy pobrać szablon dokumentu edytowanego później w arkuszu kalkulacyjnym Google Docs. W odpowiednie pola należy wprowadzić daty wydarzeń, ich krótki opis oraz linki do materiałów ilustracyjnych (zdjęć, filmów wideo) wyszukanych wcześniej w internecie i dostępnych *on-line*. Tak zaprojektowany dokument należy opublikować w sieci, a wygenerowany przez system link wkleić w odpowiednie pole na stronie serwisu <http://timelinw.knightlab.com>, który pozwoli nam z kolei pobrać link do pokazu slajdów zintegrowanego z zaprojektowaną przez nas linią czasu.

Nowe technologie w nauczaniu języka polskiego jako obcego...

Kopia pliku Official TimelineJS3 Template

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uh6aiNWkikTboHtEZICzPr8kqNV8vVAto53AyskOA/edit#

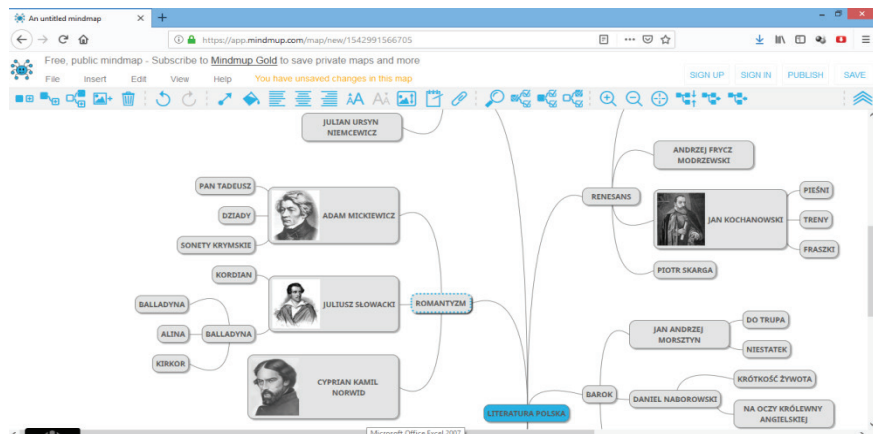
Ostatnia zmiana: 2 listopada

100% 123 Arial 11

Year	Year	Month	Day	Time	End Year	End Month	End Day	End Time	Display Date	Headline	Text	Media	Media Credit	Media
966										Władca o Polsce				
1025										Koronacja Bolesława Chrobrego	Władca Polski z dynastii Piastów, pierwszy koronowany król Polski.	http://www.wia.pl/his		
1410										Bitwa pod Grunwaldem		https://upload.wikim		
1530					1584					Jan Kochanowski		https://static.prasa.pl		
1772										I rozbiór Polski				
1788					1792					Sejm Czteroletni				
1791	5	3								Konstytucja 3-go Maja		https://id-rt.gpstatist		
1793										II rozbiór Polski				
1794										Insurekcja kościuszkowska		https://upload.wikim		
1795										III rozbiór Polski				
1797										Mazurek Dąbrowskiego				
1798					1855					Adam Mickiewicz		http://czytelniczy.pl/		
1809					1849					Józef Słowacki		https://upload.wikim		
1830										Powstanie listopadowe		http://www.muzeum		
1863										Powstanie styczniowe				
1905										Nagroda Nobla dla Henryka Sienkiewicza		https://ocdn.eu/pulse		
1918										Odzyskanie Niepodległości		https://api3.goingapi		
1924										Nagroda Nobla dla Władysława Reymonta		https://wfi3.xcdn.pl/fi		



Wykładowcy preferujący sporządzanie notatek z zajęć wykorzystać mogą jeszcze programy komputerowe do tworzenia map myśli. Co prawda, za bardziej profesjonalne oprogramowanie, takie jak np. program *MindView* firmy *Matchware*, należy uiścić opłatę licencyjną, ale w internecie dostępnych jest szereg bezpłatnych rozwiązań, wśród których na uwagę zasługuje serwis <http://mindmup.com>.



Podobnie jak w przypadku wcześniej prezentowanych serwisów internetowych korzystanie z aplikacji jest bardzo proste i bardzo szybko można się tego nauczyć w sposób intuicyjny. Tym bardziej będzie to łatwe dla młodego pokolenia, które bardzo szybko potrafi zapoznać się z nowymi rozwiązaniami z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Doskonałym podsumowaniem prowadzonych zajęć na pewno będzie interaktywny *quiz*, który można przygotować w jednym z dwóch bardzo popularnych serwisów, dostępnych pod adresami: <http://www.kahoot.com> oraz <http://www.quizizz.com>. W każdym z nich w podobny sposób projektuje się poszczególne pytania, a po wygenerowaniu gotowego testu udostępnia się studentom kod umożliwiający włączenie się do interaktywnej zabawy. Szczególnie przy tym rozwiązaniu użyteczne będą smartfony lub tablety naszych uczniów.

Dynamiczny rozwój nowych technologii wymusza obecnie na osobach pracujących na wszystkich poziomach edukacji konieczność ciągłego doskonalenia swoich kompetencji cyfrowych. Rozwiązania sprzed zaledwie kilku lat coraz częściej okazują się przestarzałe, gdyż nie ma prawdopodobnie tak szybko zmieniającej się dziedziny jak informatyka. Można zaryzykować stwierdzenie, że jeśli chcemy jako dorośli uczyć młodzież, to również sami musimy być nastawieni na uczenie się przez całe życie. I dlatego – w odczuciu autora tego tekstu – wszystkie zaprezentowane rozwiązania powinny stać się standardem pracy każdego nauczyciela i wykładowcy, pragnącego wykorzystywać nowe technologie na swoich zajęciach.

Bibliografia

- Böttcher R., *Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych*, „Języki obce w szkole” 2013, nr 2, s. 92–97.
- Brzostek-Pawłowska J., *Zmiany w modelach i technologiach informacyjnych w dobie Web 2.0 i Web 3.0*, „Elektronika: konstrukcje, technologie, zastosowania” 2011, vol. 52, nr 3, s. 143–151.
- Gruza D., Pabiańczyk A., *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa 2016.
- Koziołek K., *Dydaktyka literatury i nowe media*, [w:] „Z teorii i praktyki dydaktycznej”, red. H. Synowiec, t. 20, Katowice 2009, s. 11–19.

Źródła internetowe

- Orczykowska A., *Proces budowy treści szkoleń e-learningowych*, <http://www.kde.edu.pl/ftp/test.pdf> [dostęp: 2.11.2018].
- Przewodnik po aplikacjach Web 2.0 stosowanych w edukacji*, <http://www.e-mentor.edu.pl/aps/index> [dostęp: 2.11.2018].
- <http://www.centrumweb.wordpress.com>.
- <http://www.kahoot.com>.
- <http://www.learningapps.org>.
- <http://www.mindmup.com>.
- <http://www.timeline.knightlab.com>.
- <http://www.quizizz.com>.
- <http://www.wordpress.com>.

Dariusz Markiewicz – absolwent filologii polskiej oraz podyplomowych studiów informatycznych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, doktor nauk humanistycznych. W latach 2012–2017 prowadził zajęcia z języka polskiego w Tarnopolu i Chmielnickim na Ukrainie. Specjalizuje się w wykorzystywaniu nowych technologii w edukacji. Współautor wydanej w 2014 roku publikacji pt. *Łatwo mówimy po polsku*

Nowe technologie w nauczaniu języka polskiego jako obcego z elementami polskiej literatury, historii i kultury

Streszczenie: Celem artykułu jest zaprezentowanie praktycznego sposobu wykorzystania wybranych technologii informacyjno-komunikacyjnych w zakresie przygotowywania interaktywnych materiałów dydaktycznych przydatnych w nauczaniu

języka polskiego jako obcego. Zaprezentowane zostały w nim narzędzia i koncepcje tworzenia ćwiczeń kształtujących podstawowe kompetencje komunikacyjne sprawdzane w czasie egzaminu certyfikatowego. Artykuł jest efektem doświadczeń zdobytych w Polsko-Ukraińskim Centrum, działającym przy Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym. Autor skierowany został tam do pracy przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Posłużył się również wiedzą uzyskaną na szkoleniach zorganizowanych przez Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie oraz Krajowe Biuro Programu eTwinning.

New technologies in teaching Polish as a foreign language with elements of Polish literature, culture and history

Summary: The aim of this article is to present a practical way of using information and communication technologies in preparing interactive didactic materials useful in teaching Polish as a foreign language. The tools and concepts for creating exercises shaping basic communication skills are presented as materials for checking knowledge useful during the certificate exam. The article draws on experience gained at the Polish-Ukrainian Centre operating at the Khmelnytsky National University, where the author was assigned to work as a teacher by the Centre for the Development of Polish Education Abroad, and on knowledge acquired on training courses organized by the Polonia Teachers' Centre in Lublin and the National Office of the eTwinning Programme.

Cyfrowi tubylcy a nauczanie języka polskiego jako obcego. Projekt strony internetowej do nauki języka polskiego Bułgarów

PAMELA KACZMAREK

UNIwersytet Warszawski

W pracy magisterskiej pt. *Technika porównań międzyjęzykowych w e-nauczaniu języka polskiego Bułgarów* starałam się odpowiedzieć na pytanie, jak zainteresować młode pokolenie Bułgarów językiem polskim. W tym celu przeanalizowałam uwarunkowania uczących się należących do pokolenia cyfrowych tubylców oraz stworzyłam projekt kursu internetowego do nauki języka polskiego Bułgarów. Na podstawie wniosków wyciągniętych z przeprowadzonych badań oraz obserwacji pragnę w niniejszym artykule zaprezentować propozycję budowy e-learningowego kursu języka polskiego jako obcego, którego forma jest zgodna z preferencjami przedstawicieli generacji Y i Z.

Wielu młodych ludzi nie wyobraża sobie życia bez internetu – zwłaszcza bez dostępu do mediów społecznościowych czy komunikatorów¹. Ponadto zdobycze techniki: smartfony, programy komputerowe czy aplikacje mobilne nie stanowią dla nich żadnych barier w procesie komunikacji wirtualnej. Dlatego też osoby te nazywane są cyfrowymi tubylcami (Mysior 2014, s. 5) – *Digital Natives* (Prensky 2001), czyli *native speakerami* języka cyfrowego, inaczej *rodowitymi cyfrowcami*.

¹ Potwierdzają to badania przeprowadzone przez We Are Social i Hootsuite (agencje marketingowe, które corocznie, we współpracy m.in. z Międzynarodowym Związkiem Telekomunikacji, Google i Facebookiem, publikują raport na temat stanu internetu, urządzeń mobilnych, mediów społecznościowych i handlu elektronicznego na świecie). Pokazują one, że w Polsce 78 proc. społeczeństwa korzysta z sieci internetowej, a przeciętny użytkownik poświęca na to pięć godzin i 55 minut dziennie, zob. We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 in Eastern Europe Part 1 – West*, <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-eastern-europe-part-1-west-86864848> [dostęp: 20.05.2018].

Określenie to dotyczy osób, które urodziły się po 1980 roku i obejmuje jak na razie dwie generacje: millenialsów i przedstawicieli generacji Z. Millenialsi (inaczej generacja Y) przyszli na świat w latach 80. i 90. XX wieku (Mysior 2014, s. 5) i, można by rzec, rozwijali się i dojrzewali równolegle do tychże technologii. To na ich oczach pojawiały się pierwsze komputery czy komórki. Coraz bardziej upowszechniał się internet, a komputery przechodziły technologiczną ewolucję, aż wyprodukowano smartfony. Cyfrowymi tubylcami przede wszystkim są jednak przedstawiciele pokolenia urodzonego już po roku 2000 – generacja Z. Są to osoby, dla których zaawansowana technologicznie rzeczywistość cyfrowa jest oczywistością. Oddziałuje ona niemalże na wszystkie sfery ich codzienności. Nieuchronnie wpływa również na edukację. Stopniowo wykształca się bowiem nowy typ uczącego się nastawionego na narzędzia cyfrowe i odbiór multimedialny.

Raport z badań Paula Kirschnera i Pedro De Bruyckere’a (2017) opublikowany w „Teaching and Teacher Education” wskazuje, że nauczyciele nie powinni traktować młodszego pokolenia jako bardziej kompetentnego w zakresie technologii jedynie dlatego, że jego przedstawiciele urodzili się w dobie cyfryzacji. Co ciekawe, osoby urodzone po 1984 roku nie posiadają według badaczy pogłębionej znajomości narzędzi związanych z nowoczesną technologią. Umiejętności millenialsów czy przedstawicieli generacji Z ograniczają się zazwyczaj do obsługi podstawowych narzędzi biurowych, przesyłania e-maili, przeglądania sieci za pomocą popularnych przeglądarek, używania mediów społecznościowych i komunikatorów. Często nie rozpoznają oni nieco bardziej zaawansowanych funkcjonalności aplikacji, których używają każdego dnia (Hojnacki 2017). Raport porusza także temat mylnego postrzegania dzisiejszych uczniów jako różniących się znacząco od poprzednich pokoleń w zakresie zdolności poznawczego przetwarzania jednocześnie informacji z wielu źródeł (tzw. *multitasking*). Generacje Y i Z uczą się zatem nowych technologii w taki sam sposób jak osoby starsze. Nie oznacza to jednak, że ich zachowania w sieci są takie same jak cyfrowych imigrantów – *Digital Imigrants* (Prensky 2001), pokolenia epoki precyfrowej. Niezmienne pozostaje stanowisko badaczy, że cyfrowi tubylcy, którzy od najmłodszych lat korzystają z wielofunkcyjnych i hipermedialnych urządzeń, jak smartfon czy tablet, przyzwyczajeni są do hipertekstu, grafiki i obrazu na urządzeniach multimedialnych. Konwergencja medialna (zjawisko zacierania się granic funkcjonowania różnych mediów) i technologiczna (łączenie różnych funkcji w jednym urządzeniu) nie wywołują u nich zaskoczenia (Mysior 2014), a wręcz przeciwnie – są dla nich w pełni naturalne, a przez to preferowane (Bobrzyński 2016). Specyfika ich uczenia się polega również na tym, że jeżeli rodowici cyfrowcy nie potrafią czegoś zrozumieć lub znaleźć, to nie używają

książek drukowanych, lecz włączają internet i to w nim szukają potrzebnych informacji. Odpowiedzi otrzymują niemalże natychmiastowo. W taki sam sposób pragną pozyskiwać również szerszą wiedzę – szybko i wtedy, kiedy tego chcą. Tego rodzaju czynności potwierdzają tezę, że młode generacje są *always on* – „ciągle podłączone” (Jabłońska, Billewicz 2016, s. 87).

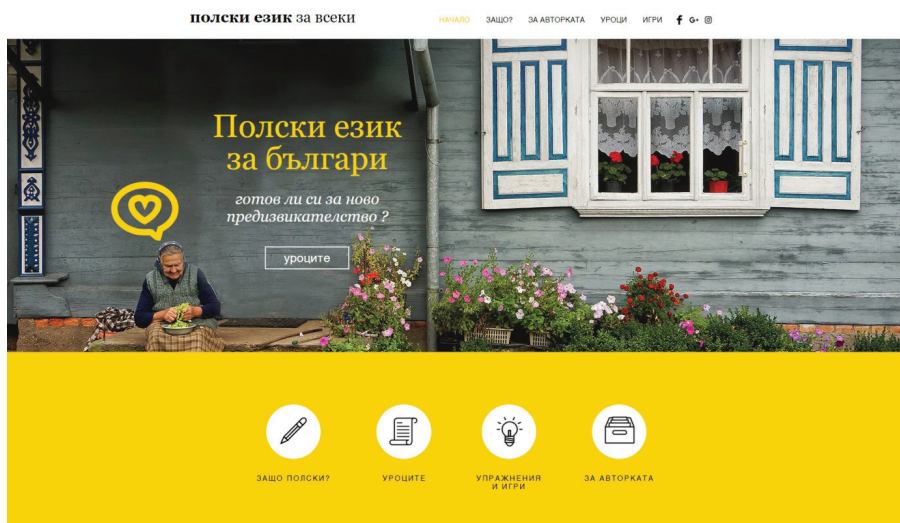
Ponadto badania marketingowe pokazują, że młodsze pokolenia cenią w internecie przede wszystkim spontaniczność, naturalność i szczerość (Hojnacki 2017). Dlatego preferują internetowych influencerów, z którymi mogą się utożsamiać. Ekspertki zauważają, że komunikacja z udziałem blogerów i vlogerów kształtuje trendy, za którymi podąża młodzież. Cyfrowi tubylcy wprowadzili także pewien nowy trend – są *prosumentami*, chcą mieć realny wpływ na swoje ulubione produkty i marki. Firmy chętnie to wykorzystują, wchodząc z nimi w dialog (szczerzy, gdy pragną utworzyć *fandom*; a niekiedy złudny, gdy zależy im na utworzeniu *brandomu*) (Kajak 2014) za pomocą mediów społecznościowych. Dają tym samym rodowitym cyfrowcom poczucie (prawdziwe bądź złudne), że ich opinia ma znaczenie w procesie powstawania produktu. Budowanie relacji z tym pokoleniem w mediach społecznościowych ma jeszcze jedną zaletę – sprawia, że stają się oni często ambasadorami marki, polecając ją swoim znajomym i bliskim (Kajak 2014). Warto w tym miejscu przywołać stanowisko Henry’ego Jenkinsa (2006), który podkreśla, że rozwój współczesnych technologii medialnych doprowadził do konwergencji kultury oraz kultury uczestnictwa. Oznacza to, że w odróżnieniu do kultury tradycyjnej, przestajemy być biernymi odbiorcami, a stajemy się jej współtwórcami (Kąkolewicz 2008). Jest to szczególnie istotne w kontekście prowadzenia skutecznej polityki językowej.

Dostępność i hipertekstowość

Podstawą kursu skierowanego do cyfrowych tubylców jest dostępność, rozumiana, po pierwsze, jako możliwość utworzenia lekcji na wszelkich urządzeniach multimedialnych podłączonych do internetu, czyli komputera, smartfonu i tabletu, po drugie traktowana jako możliwość uczestnictwa w kursie w dowolnym momencie, o dowolnej porze dnia – kiedy tylko uczący się mają na to czas i ochotę. Oznacza to, że lekcje muszą być dostępne przez cały czas i odbywać się w trybie asynchronicznym, co wyklucza np. prowadzenie zajęć na żywo przed kamerą internetową. W podobny sposób, czyli w trybie synchronicznym, mogą się odbywać tylko indywidualne konsultacje z osobą nauczającą. Oznacza to, że dany kurs języka polskiego musi zostać umieszczony na platformie e-learningowej bądź na specjalnie

przygotowanej stronie internetowej, a dostęp do każdego z modułów nie powinien być niczym nieograniczony dla uczących się.

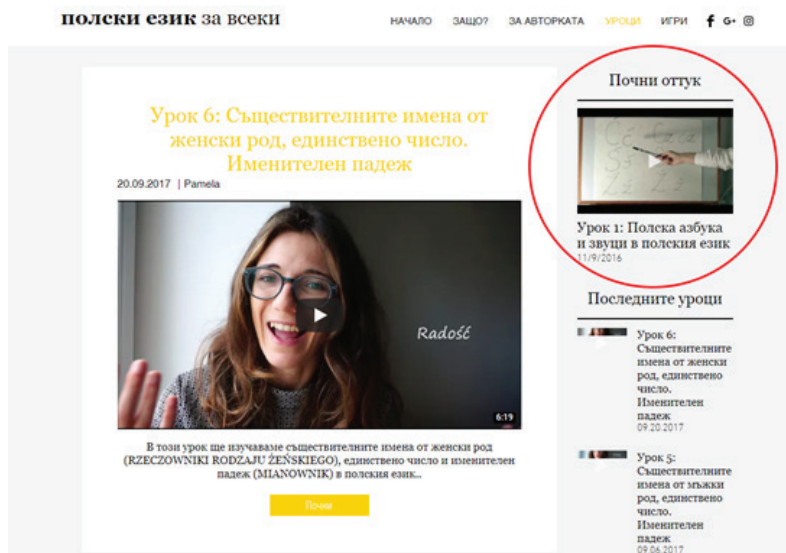
W zgodzie zatem z zasadą dostępności zdecydowałam się na zaprojektowanie strony internetowej. Nosi ona bułgarski tytuł Полски език за българи (pol. *Język polski dla Bułgarów*). Odwiedzających wita wyglądająca w następujący sposób strona główna:



Rys. 1. Strona główna internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów

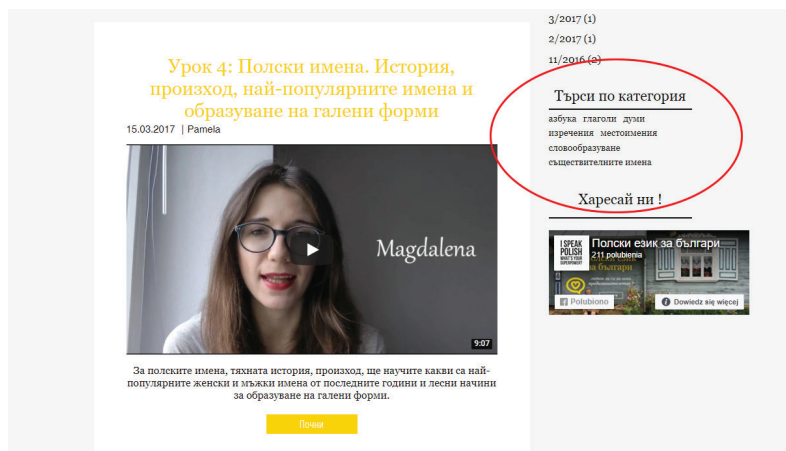
Pod banerem głównym, jak również w prawym górnym rogu, znajdują się hiperłącza odsyłające do takich zakładek strony, jak: *Защо полски?* (*Dlaczego polski?*); *Уроците* (*Lekcje*); *Упражнения и игри* (*Ćwiczenia i gry*); *За авторката* (*O autorce*). Do lekcji odsyła również prostokątny przycisk *Уроците* (*Lekcje*), który widoczny jest na banerze. Moduły lekcyjne znajdują się na osobnej podstronie – *Полски език за всеки* (*Język polski dla każdego*). Umieszczone na niej poszczególne lekcje mogą zostać otwarte na każdym urządzeniu bez ograniczenia czasowego. Moduły wyświetlają się od wiadomości najnowszych do najstarszych – tak żeby uczący się mogli łatwo sprawdzić, czy dodana została nowa lekcja. Dlatego też dla tych, którzy na stronie są po raz pierwszy, umieściłam na górze po prawej stronie hiperłącze do lekcji pierwszej (*Lekcja 1: Alfabet i dźwięki w języku polskim*) z podpisem *Почни оттук* (*Zacznij stąd*):

Cyfrowi tubylcy a nauczanie języka polskiego jako obcego...



Rys. 2. Podstrona z lekcjami oraz zaznaczone hiperłącze do lekcji pierwszej

Dzięki tagom, do których przyporządkowana jest każda lekcja, istnieje także możliwość wyszukania konkretnego modułu lub zbioru lekcji zebranych wokół danego zjawiska językowego bądź tematycznego. Po prawej stronie wyświetla się ramka zatytułowana *Търси по категория* (*Шукай według kategorii*), a w niej hiperłącza, takie jak: *азбука* (*Alfabet*), czy *диму* (*Słownictwo*), które odsyłają do wskazanej/wskazanych lekcji:



Rys. 3. Zaznaczona ramka *Шукай według kategorii*

Tagi znajdują się również na końcu każdej lekcji, uczący się może więc od razu zobaczyć moduły związane z danym zagadnieniem:

The screenshot shows a lesson module interface. At the top, there is a list of Polish words with red tags, followed by their Bulgarian translations:

Bułgarka	Bułgar
Polka	Polak
Matka	Ojciec
Nauczycielka	Nauczyciel
Gospodyni	Gospodarz
Mistrzyni	Mistrz
Sprzedawczyni	Sprzedawca

Below the list, there is a paragraph of text in Bulgarian: "Много Ви благодаря за този урок! Пишете ми какво мислите и не се страхувайте да питате. В следващия урок ще изучавам среден род." Below this paragraph, the text "Категория: съществителните имена думи изречения" is circled in red. At the bottom, there are social media sharing buttons for Facebook, Twitter, LinkedIn, Pinterest, and Google+, along with a "Like 22" button and a heart icon.

Rys. 4. Tagi na końcu modułu lekcyjnego

Jedną z najważniejszych funkcji w przestrzeni internetowej, istotną dla pokolenia cyfrowych tubylców, którzy preferują swobodny dostęp do informacji, jest hipertekst. Dlatego też w prezentowanym projekcie uczący się za pomocą jednego kliknięcia może przenieść się do modułu o zagadnieniu językowym, które wspomniane jest w aktualnie przerabianej przez niego lekcji. Tak na przykład z *Lekcji 2: Przedstawianie się, rozpoczęcie rozmowy, zwrot pani/pan* można od razu przejść do lekcji o odmianie czasowników *być* i *mieć*.

1. Как се представяме в полския език?

Като се представяме трябва да отворим на поне три важните въпроси:

- Jak się nazywasz? [официално: как се казваш?]
- Jak masz na imię? [неофициално: как се казваш? буквално: какво е твоето име?]
- Ile masz lat? [на колко си години? буквално: колко имаш години?]
- Czym się zajmujesz? [каква е твоята професия? буквално: с какво се занимаваш?]

На тези въпроси отговаряме така:

- Nazywam się Pamela Kaczmarek. [казвам се...]
- Mam na imię Pamela. [казвам се.../ буквално: моето име е...; за спрежение на глагола „mieć” - чети тук]
- Jestem Pamela. [буквално: съм...; за спрежение на глагола „być” - чети тук]
- Mam 20/21/25/26/27/28/29 lat / Mam 22, 23, 24 lata [so съм на... години; буквално: имам... години]. Когато единците на наши години са „2, „3, „4” използваме именителен падеж – lat – за останалите, използваме родителният падеж – lata – по-подробно всичко ще бъде обяснено в урока за числителното име.
- Jestem... [аз съм; в полския можем да кажем само съм, но после трябва да използваме творителен падеж. За професии и този падеж чети на скоро тук]

Урок 5: Съществителните имена от мъжки род, единствено число. Именителен падеж 06.09.2017

Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми 15.03.2017

Урок 3: Лични местоимения, спригане в сегашно време на глаголи „być” и „mieć”, образуване на лени въпроси 14.02.2017

Урок 2: Представяне, как да започнем разговор и обръщение „Pani/ Pan” 19.11.2016

Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език 09.11.2016

Архив

Rys. 4. Zaznaczone hiperteksty w obrębie modułu lekcyjnego

W ten sposób uczący się nie tylko sam decyduje, gdzie i kiedy odbędzie lekcję, lecz także otrzymuje szansę samodzielnego wyboru tematów i ich kolejności.

Hipermedralność

Główną cechą odróżniającą rodowitych cyfrowców od pokolenia epoki precyfrowej jest ich stosunek do tekstu. Generacje Y i Z przedkładają bowiem nad tekst informację wizualną oraz dźwiękową (Hojnacki, 2006, s. 23–27) – nastawione są na przekaz hipermedralny. Dlatego właśnie internetowy kurs języka polskiego powinien być zbudowany z różnych mediów – filmów, nagrań dźwiękowych, zdjęć oraz grafik komputerowych. Jednakże nie powinien on być pozbawiony tradycyjnego tekstu, który stanowiłby wprowadzenie oraz podsumowanie informacji prezentowanej za pomocą mediów audiowizualnych i graficznych, a także pełniłby ważną funkcję rozgraniczającą te różnorodne przekazy medialne oraz porządkującą je. Tekst powinien także pojawiać się w postaci napisów i odnosić się do nagrań audiowizualnych. Ponadto połączenie

w obrębie jednego modułu tekstu, dźwięku i obrazu pozwala na podtrzymanie uwagi uczącego się i przełamanie rutyny.

W projekcie strony internetowej do nauki języka polskiego Bułgarów postanowiłam więc zbudować wszystkie lekcje zgodnie z zasadą hipermedialności. Każdy z modułów rozpoczyna się od informacji audiowizualnej w postaci filmu (z wcześniejszym wprowadzeniem tekstowym):

Урок 3: Лични местоимения, спрягане в сегашно време на глаголи „буѐ” и „тѐѐ”, образуване на лесни въпроси

14.02.2017 | Pamela

Здравейте! В трети урок ще Ви разкажа за личните местоимения, за спрежения на два важни глагола, за които Ви разказах в урока за представяне – „буѐ” („съм”) и „тѐѐ” („имам”). На края ще Ви науча как да образувате лесни въпроси с тях. Готови ли сте? :)

Виж филма и прочети текста, където всичко е подробно обяснено и обърни внимание на информацията в таблиците. Повтарай изреченията заедно с мен и чети на глас призерите.

В полския език, имаме почти същите лични местоимения („zaimki osobowe”) като в българския – с една малка, но важна разлика. В полския, правим разлика в трето лице множествено число:
 „oni” – за мъжки род (мъжczyźni [мъже] -> oni);
 „one” – за женски род (kobiety [жени] -> one) и среден род (dzieci [деца] -> one).

Почни отук

Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език
11/9/2016

Последните уроци

Урок 6: Съществителните имена от женски род, единствено число. Именителен падеж
20.09.2017

Урок 5: Съществителните имена от мъжки род, единствено число. Именителен падеж
06.09.2017

Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми
15.03.2017

Rys. 5. Материал аудиовизуален на началото на модул лекционен

Ціловим елементом са затем награваня дзвіжкове. Мога́ то́ бы́ć різнородне награваня, умішчэне ў адным матэрыяле дзвіжковым (адслухіваемым на пачатку лекцыі бадз слуханым рэгулёгале ў мярэ запознавання сь з пазostalымі элементамі модулу), чы кílка матэрыялаў дзвіжковых ў рамках адной лекцыі, размешчэных напразмемніе з іннымі матэрыяламі тэкставымі oraz графічнымі. Такі цалосціовы матэрыял дзвіжковы (ціаглы бадз напразмемны) павінен завяраць: апавядзеньне о праблематычэ даней лекцыі, паданіе словніцтва, фраз oraz выражэнь ў мові docelowym, а насьлэпніе замішчэньне тэксту мовіоного dotychczasowego даного тэматы – ў залежнасьці од stopnia зааваансаванія мовітлы

Cyfrowi tubylcy a nauczanie języka polskiego jako obcego...

to być specjalnie przygotowany na potrzeby lekcji nagrany tekst bądź autentyczne nagranie (np. wywiad radiowy, telewizyjny) czy piosenka.

ПОЛСКИ ЕЗИК за всеки НАЧАЛО ЗАЩО? ЗА АВТОРКАТА УРОЦИ ИГРИ f G+ @

Стихче за дъжда



Deszcz na szyby
kapie -

Слушайте внимателно, прочетете стихчето и пробвайте да го повторите. Снимайте на видео, как го речитирате и пратете ми на мейла. Най-хубавото изпълнение ще публикувам на фейсбук страницата на сайта!

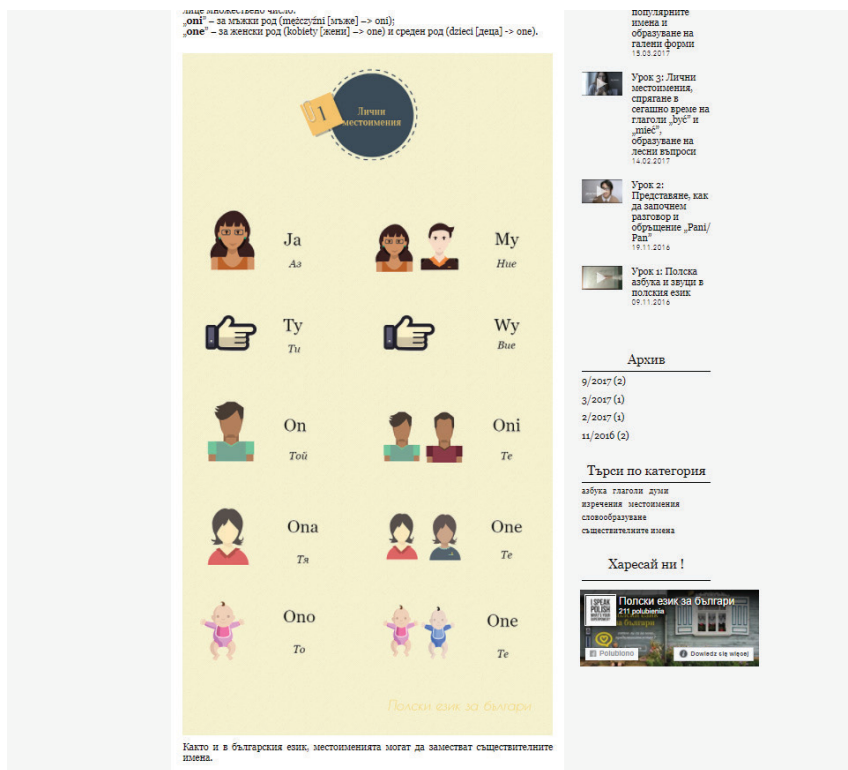
Име _____ Собщение _____
Имейл _____

Rys. 6. Dodatkowe materiały dla uczących się: *Wierszyk o deszczu*

Uczący się również mogą tworzyć własne zapisy dźwiękowe. Lektorzy prowadzący lekcje internetowe powinni zachęcać do tworzenia takich nagrań w języku docelowym, np. przedstawienie się, opowiedzenie o swoich zainteresowaniach czy przeprowadzenie wywiadu. Uczący się mogą w ten sposób sami posłuchać tego, jak mówią w danym języku i wychwycić dzięki temu własne błędy. Ponadto takie nagrania powinny być wysyłane do lektorów, którzy korygowałiby kursantów.

Ciekawą aplikacją w tym zakresie jest Lyrics Training (lyricstraining.com). Polega ona na tym, że uczący się odsłuchują wybraną piosenkę, a poniżej zamieszczonej piosenki wyświetla się im jej tekst, w którym są luki (ich liczba jest zależna od stopnia zaawansowania językowego, który wybiera się na początku). Trzeba je uzupełnić konkretnymi słowami z utworu. Ponadto nagranie się zatrzymuje i jeśli luka nie zostanie uzupełniona lub zrobi się to błędnie, nagranie nie będzie odtwarzane dalej. Lektor mógłby więc czasami zadawać pracę domową w takiej właśnie formie, poprzez umieszczenie linku w module lekcyjnym.

Następnie wszystkie najważniejsze informacje powinny zostać ujęte graficznie w formie fotografii bądź grafik komputerowych:



Rys. 7. Grafika komputerowa wewnątrz modułu lekcyjnego

Аutorsки курс języка obcego przez internet daje nauczającemu przestrzeń do za-projektowania i wykorzystania różnorodnych grafik oraz rysunków. Ponadto taką grafikę można ciekawie dostosować do tematu danej lekcji i zobrazować za jej po-mocą dokładnie to, co uważamy za najważniejsze dla uczących się z omawianego tematu. Obecnie nie są już nawet niezbędne zdolności plastyczne czy zaawansowana umiejętność obsługi programów graficznych. W realizacji własnego pomysłu może nam pomóc szereg bezpłatnych programów internetowych, takich jak Piktochart², Canva³ czy Make Beliefs Comics⁴.

² Piktochart, <https://piktochart.com>.

³ Canva, <https://www.canva.com>.

⁴ Make Beliefs Comic, <https://www.makebeliefscomix.com>.

W internetowych lekcjach języka polskiego dla Bułgarów, dotyczących np. słownictwa z konkretnego zakresu tematycznego, można by również posłużyć się autentycznymi zdjęciami. Ciekawa mogłaby być lekcja o polskich potrawach, w której umieszczono by nie tylko grafiki przedstawiające przepisy, menu restauracyjne lub fotografie przyrządzonych potraw, lecz także krótkie filmy ukazujące przygotowywanie danego dania.

Programy internetowe Kahoot!⁵, Quizizz⁶ czy Learning Apps⁷ umożliwiają konstruowanie zadań dla uczących się z wykorzystaniem różnorodnych grafik i zdjęć – podpisywanie obrazków, łączenie słów z ich graficznym przedstawieniem itd. Zadania te można bezpośrednio umieścić na stronie internetowej, a lektor ma wgląd do wyników osiągniętych przez każdego kursanta.

Kolejny element kursu stanowią gry wymagające od uczącego się dynamicznych ruchów myszką czy szybkiej pracy na klawiaturze. Dodatkowo włączają one element rywalizacji – wpływający czas i współzawodnictwo między kursantami. Do zaprojektowania takich gier można ponownie posłużyć się programami Kahoot!, Quizizz oraz Learning Apps, zaś link stworzonej przez nauczającego gry można umieścić w konkretnym module lekcyjnym.

Na koniec każdego modułu znajduje się formularz kontaktowy, w którym uczący się mogą nie tylko zadać pytania do lekcji, lecz przede wszystkim własnoręcznie tworzą w nich teksty bądź wysyłają za jego pomocą różnego typu materiały (np. dźwiękowe) jako pracę domową.

W kontekście nauczania najważniejsze jest jednak to, że tak zbudowane moduły lekcji pozwalają uczącym się na rozwój podstawowych sprawności językowych, takich jak wyrobienie słuchu fonematycznego i wymowa (materiały dźwiękowe), czytanie (subskrypcja w materiale filmowym, teksty i grafiki) oraz pisanie (formularz kontaktowy, komentarze w mediach społecznościowych).

Stosunek do odbiorcy

Na popularność blogerów i vlogerów składa się nie tylko wykorzystywanie najpopularniejszych hipermedialnych kanałów komunikacyjnych (media społecznościowe, sieć 2.0), lecz także posługiwanie się językiem generacji Y i Z oraz

⁵ Kahoot!, <https://kahoot.it>.

⁶ Quizizz, <https://quizizz.com>.

⁷ Learning Apps, <https://learningapps.org>.

bezpośrednie zwracanie się do odbiorców. Dzięki temu rozluźniona zostaje więź między nadawcą komunikatu a widzem/czytelnikiem, a także podkreśla się przynależność do tej samej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Polskim przykładem vloga o wartości edukacyjnej, a zbudowanym na omówionej zasadzie, jest kanał na YouTube Pauliny Mikuły, poświęcony temu, jak poprawnie posługiwać się językiem polskim – *Mówiąc inaczej* (Mikuła, YouTube). Vlog obserwowany jest przez 353 363 użytkowników, a wszystkie filmy mają łącznie ponad 28 milionów wyświetleń (Mikuła, YouTube).

W autorskim projekcie strony internetowej do nauki języka polskiego również odeszłam od oficjalnej formuły przekazu do próby wyraźnego zbliżenia się do odbiorców – w tym przypadku uczących się. W nagraniach audiowizualnych oraz w tekście używam 2 osoby liczby pojedynczej, tak żeby osoba przed monitorem komputera czy smartfonu czuła, że zwracam się konkretnie do niej. Nie stronię także od używania emotikonów – najczęściej jednego lub dwóch na początku i/bądź pod koniec lekcji. Uważam, że przykuwają one uwagę uczącego się, mogą zachęcić do rozpoczęcia modułu, a także wprowadzają rodzaju emocje, których najczęściej brak w nauczaniu na odległość. Na stronie stworzyłam także specjalną zakładkę *За мен (O mnie)*, w której oprócz podania informacji zawodowych (z naciskiem na kwalifikacje glottodydaktyczne) mówię kursantom, że będziemy się uczyć od siebie nawzajem, ponieważ dzięki nim i ja będę ćwiczyła język bułgarski.

Media społecznościowe

Dla cyfrowych tubylców szczególne znaczenie mają media społecznościowe. Potwierdzają to także wyniki badań przeprowadzonych na terenie Bułgarii (2018), które pokazują, że na siedem milionów wszystkich mieszkańców z internetu korzysta 4,66 mln, w tym 3,70 mln z mediów społecznościowych. 75 proc. użytkowników korzysta z nich codziennie, a 3,20 mln robi to za pomocą telefonów komórkowych. Najpopularniejszy jest Facebook, a tuż za nim, na miejscu drugim, plasuje się YouTube (*We are social*, Hootsuite 2018).

Ze względu na przywołane statystyki, jak również na potencjał mediów społecznościowych w procesie glottodydaktycznym, postanowiłam powiązać moją stronę internetową z Facebookiem oraz z platformą YouTube, gdzie publikuję nagrania wideo. Zainteresowani językiem polskim i kulturą polską mogą więc znaleźć moją stronę internetową za pośrednictwem tych dwóch popularnych portali. Jest to ważne również ze względu na fakt, że obecnie cyfrowi tubylcy poszukują materiałów, marek czy wydarzeń związanych z ich zainteresowaniami w mediach

społecznościowych. Ponadto po kliknięciu na „lubię to” (fanpage strony na Facebooku) czy na „subskrybuj” na You Tubie stają się oni częścią społeczności, w tym przypadku Bułgarów uczących się języka polskiego, i jeśli tylko wyrażą taką chęć – mogą aktywnie brać udział w lekcjach i nawiązywać kontakty z pozostałymi współuczącymi się. Na bieżąco otrzymują także informację o zamieszczonych nowych lekcjach czy dodatkowych materiałach do nauki.

Z perspektywy strony internetowej do nauki języka najważniejszymi opcjami Facebooka są fanpage oraz grupa. Fanpage zrzesza wszystkich zainteresowanych – a mówiąc językiem Facebooka – „lubiących” dany portal internetowy. Zarządzający stroną może za jego pomocą szybko i sprawnie informować użytkowników o nowych lekcjach, dodatkach, a także publikować bezpośrednio na nim różnego rodzaju materiały. Fanpage pełni też ważną funkcję marketingową, ponieważ za opłatą posty mogą być promowane i będą się wówczas wyświetlały w formie reklamy w sprecyzowanej grupie docelowej. Natomiast jeśli chodzi o zbudowanie poczucia wspólnoty między współuczącymi się oraz dzielenia się wiedzą w sposób najbardziej efektywny, to najważniejszą rolę odgrywa grupa. Grupa na Facebooku jest to zamknięta przestrzeń, w której wszyscy członkowie chcą komunikować się w związku ze wspólnymi zainteresowaniami. Temu, jak ona funkcjonuje i jaki ma wpływ na uczących się języka polskiego jako obcego, przyjrzała się Paula Góralczyk-Mowczan (2016, s. 221–229). Badaczka przede wszystkim zauważyła, że potrzeba komunikacji i chęć kontynuowania rozpoczętych tematów na portalu zniwelowała barierę mówienia również w kontakcie interpersonalnym, na lekcjach tradycyjnych. Pozwoliło to na postawienie tezy, że stymulowanie większego zaangażowania w różnorodne zadania komunikacyjne zawsze skutkuje zwiększeniem progresji (w mniejszym lub większym stopniu) i ma wpływ na swobodniejsze komunikowanie się w naturalnym środowisku nauczanego języka. Student, zapytany w ankiecie przeprowadzonej przez Góralczyk-Mowczan o to, jakie korzyści wynikają dla niego z internetowej komunikacji na grupie facebookowej, napisał: „nieformalna komunikacja zawsze była bardziej interesująca” (Góralczyk-Mowczan 2016). Również Rafael Ventura w swoim artykule *Using Facebook in University Teaching: A Partical Case Study* (2016) podkreśla, że Facebook jest doskonałym sposobem na wzmocnienie interakcji między i ze studentami, a także sprzyja podniesieniu ich kompetencji oraz zwiększeniu efektywności komunikacji (Ventura 2016).

Strona internetowa do nauki języka polskiego jako obcego powinna być zatem powiązana z Facebookiem w formie fanpage’a i grupy. Uczący się otrzymają szansę wzajemnego poznania się, wymienienia się doświadczeniami i dzielenia się wspólną pasją.



Zmieniająca się pod wpływem narzędzi multimedialnych i internetu rzeczywistość wymusza na tradycyjnych modelach nauczania niezbędne przekształcenia, tak aby były one odpowiednio dostosowane do pokolenia cyfrowych tubylców. Opisane tu koncepcje i zagadnienia mogą stać się podstawą profesjonalnego internetowego kursu języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej dla Bułgarów, który może być wsparciem dla kursów tradycyjnych prowadzonych w Bułgarii, a także wpłynąć pozytywnie na zainteresowanie młodego pokolenia językiem polskim oraz Polską.

Bibliografia

- Bobrzyński B., *Otwórz się na cyfrowy świat*, w: *Raport Edu-Tech 2016. Nowe technologie w świecie edukacji*, <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>, s. 6.
- Góralczyk-Mowczan P., *Rola portalu społecznościowego Facebook w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Języki obce i kultura: współczesne konteksty*, red. I. Czwenar, D. Goni-groszek, A. Stanecka, Piotrków Trybunalski 2016.
- Hojnacki K., *Czy pokolenie Digital Natives... nie istnieje?*, [w:] *Nowy marketing*, <https://nowy-marketing.pl/a/16240,czy-pokolenie-digital-natives-nie-istnieje>.
- Lechosław H., *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13).
- Jabłońska M., Billewicz K., *Pokolenie przełomu w Web 2.0*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2016, nr 56.
- Jenkins H., *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, Nowy Jork–Londyn 2006.
- Kajak P., *Fandom czy „brandom”? – glottodydaktyczne spojrzenie na budowanie marki kultury polskiej w kulturze uczestnictwa*, [w:] *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*, red. E. Kaczmarek, A. Zieniewicz, Warszawa 2014.
- Kąkolewicz M., *Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learning*, Zbiór materiałów konferencyjnych z konferencji pt. „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym V”, Poznań 2008.
- Kirschner P., De Bruyckere P., *The myths of the digital native and the multitasker*, „Teaching and Teacher Education” 2017, vol. 67.
- Mysior R., *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci – cz. I*, „Remedium” 2014, nr 7–8.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, t. 9, nr 5.
- Ventura R., *Using Facebook in University Teaching: A Partial Case Study*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, vol. 83.

Źródła internetowe

Canva, <https://www.canva.com>.

Kaczmarek P., *Полски език за българи*, <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/single-post/urok1-1>.

Kahoot!, <https://kahoot.it>.

Learning Apps, <https://learningapps.org>.

Lyrics Training, <https://lyricstraining.com>.

Make Beliefs Comic, <https://www.makebeliefscomix.com/>.

Mikuła P., *Mówiąc inaczej*, You Tube, <https://www.youtube.com/user/PamikuPL>.

Piktochart, <https://piktochart.com>.

Quizizz, <https://quizizz.com>.

Pamela Kaczmarek – absolwentka filologii polskiej o specjalności literaturoznawczo-językoznawczej na Uniwersytecie Warszawskim. W 2018 roku obroniła pracę magisterską pod kierunkiem dr. Piotra Kajaka w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” i otrzymała dyplom z wyróżnieniem. Od 2014 roku pracuje jako tłumaczka z języka polskiego na język bułgarski dla Ambasady Republiki Bułgarii w Warszawie oraz naucza języka polskiego Bułgarów.

Cyfrowi tubylcy a nauczanie języka polskiego jako obcego. Projekt strony internetowej do nauki języka polskiego Bułgarów

Streszczenie: Artykuł stara się odpowiedzieć na pytanie, jak zainteresować młode pokolenie Bułgarów językiem polskim. W tym celu opisane zostały potrzeby uczących się z pokolenia cyfrowych tubylców, generacji Y i Z. Przedstawione fakty wskazują na potrzebę zaistnienia w Bułgarii internetowego kursu języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej. Druga część pracy stanowi prezentację autorskiego projektu strony internetowej do nauki języka polskiego i kultury polskiej dla Bułgarów.

The generation of Digital Natives and teaching Polish language to foreigners. Project of Polish online course for Bulgarians

Summary: The paper envisages answering the following question: how can one get the young generation of Bulgarians interested in Polish language. This is why the specific needs of learners from the generation of Digital Natives are presented. The facts reveal the need for an online Polish language course in Bulgaria. Accordingly, the article presents the author's plan of a website for Bulgarians who are learning Polish language and culture.

Humor w nauczaniu języka polskiego jako obcego

ANNA KRASOWSKA

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

1. Humor w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Od lat 90. ubiegłego stulecia zaobserwować można stały wzrost zainteresowania polskich badaczy obecnością humoru w różnych dziedzinach życia społecznego: w dyskursie medialnym, politycznym, religijnym, naukowym i dydaktycznym. Świadectwem tego są liczne konferencje i publikacje z zakresu szeroko rozumianej humorologii¹. Wzrasta również literatura poświęcona roli humoru w akwizycji języków obcych, w tym – języka polskiego. W rodzimych opracowaniach tego typu zaobserwować można trzy zasadnicze podejścia: podmiotowe (akcentujące indywidualne cechy lektora i uczniów, które mają wpływ na wprowadzanie humoru na lekcjach języka polskiego jako obcego – dalej JPJO), przedmiotowe (związane z badaniem obecności humoru w podręcznikach i materiałach dydaktycznych) oraz funkcyjne (zorientowane na rolę, jaką humor odgrywa w procesie dydaktyczno-wychowawczym). Jak zgodnie stwierdzają glottodydaktycy, jednym z elementów decydujących o stopniu biegłości językowej jest zdolność odbierania i tworzenia wypowiedzi humorystycznych w języku obcym. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie modelu kompetencji humorystycznej rozumianej jako komponent kompetencji językowej i socjokulturowej na tle dotychczasowych rodzimych badań nad humorem w akwizycji JPJO.

¹ Por. np. *Humor europejski* (1994), *Świat humoru* (2000), *Humor w kulturze – kultura humoru* (2002), *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej* (2007), *Odcienie humoru* (2008), *Oblicza humoru* (2008), *Poczucie humoru a przekład* (2008), *Zrozumieć humor* (2009), *Kody humoru* (2012), *Humor w perspektywie kulturowo-językowej* (2013), *Humor w kulturze i edukacji* (2014), *Strategie humoru* (2014), *Humor polski* (2014), a także: *Komizm historyczny* (2016) i *Komizm historyczny 2* (2018).

Funkcje humoru

W przeważającej części prac poświęconych wykorzystaniu humoru w nauce języków obcych zwraca się uwagę na trzy zasadnicze jego funkcje: emotywną, społeczną i kognitywną.

Funkcja emotywna wiąże się z tworzeniem przyjaznej atmosfery, służącej budowaniu pozytywnych relacji między lektorem i uczniami, a także pomiędzy uczniami w grupie, humor wpiera więc proces adaptacji w nowym środowisku; wspomaga walkę ze stresem, zmęczeniem i nudą, pozwala odreagować negatywne emocje związane z procesem uczenia się, takie jak: skrepowanie, lęk, frustracja, a nawet agresja, ułatwia rozwiązywanie konfliktów, ośmiela do aktywności i większego zaangażowania, dzięki czemu zwiększa motywację do nauki, sprzyja spontanicznej wymianie myśli i przeżyć wywołanych treścią zajęć edukacyjnych. Poprzez wprowadzenie elementu śmiechu, zabawy lektor może dynamizować proces uczenia się języka. Ponadto humor wzmacnia samoocenę uczących się i poprawia ich samopoczucie; pomaga kształtować postawę twórczą i optymizm życiowy (por. Matusiewicz 1976; Piętkowa 2000; Strzelecka 2012; Sztabnicka 2012; Chrupczalska-Laskowska 2014; Kajak, dostęp 12.12.2018).

Funkcja społeczna humoru ujawnia się w jego zdolności do skracania dystansu między lektorem i uczniami, co sprzyja z kolei kształtowaniu się relacji partnerskich, a także pozytywnie wpływa na integrację w grupie i formowanie się tzw. wspólnoty śmiechu. Humor ułatwia nawiązanie kontaktu w społeczności różnojęzycznej, zbliża do siebie jej członków i zapobiega ich separowaniu się (por. Matusiewicz 1976, Strzelecka 2012, Sztabnicka 2012).

Kognitywna funkcja humoru przejawia się z kolei w rozbudzaniu ciekawości poznawczej, humor sprzyja stymulowaniu pamięci, ćwiczeniu kreatywności, logicznego myślenia, zdolności analizy, ułatwia przyswajanie wiedzy poprzez redukcję utrudnień poznawczych i zachętę do wychodzenia poza sztywne schematy myślenia i zachowania językowego (por. Strzelecka 2012; Sztabnicka 2012; Piętkowa 2000).

W akwizycji JPJO istotna rola humoru ujawnia się w jego wpływie na rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej (na rozumienie struktur leksykalno-gramatycznych, semantycznych i konwencji dyskursu) oraz socjokulturowej (na możliwość doświadczenia języka jako elementu kultury, nabywania świadomości różnic [inter]kulturowych itp.). Humor utrwała pożądane zachowania językowe i kulturowe uczących się. Stanowi także ważne źródło informacji zwrotnej o stopniu ich adaptacji (Kajak, [dostęp 12.12.2018]; Hościłowicz 2015).

Humor w podręcznikach i materiałach dydaktycznych

Mimo pozytywnego wpływu humoru na proces przyswajania języków obcych, w katalogach tematycznych zagadnienie to wciąż jest pomijane lub marginalizowane (zob. Brzozowska 2010). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (2011) uwzględniają wprowadzanie tekstów humorystycznych dopiero na poziomie zaawansowanym (C1 i C2). W rozdziale poświęconym rozwijaniu kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej i realioznawczej wymienia się m.in. teksty kabaretowe jako materiał dydaktyczny, który ma posłużyć uczącym się do poznania odniesień kulturowych i historycznych zawartych w języku (*Programy* 2011, s. 171, 207), zarazem jednak pomija się żartowanie i związane z nim możliwe reakcje społeczne (w katalogu funkcjonalno-pojęciowym) oraz tworzenie i odbieranie humoru (w katalogu zagadnień socjokulturowych).

Nieco więcej uwagi poświęcają humorowi autorzy podręczników do nauczania JPJO. Choć zakres i sposoby jego wykorzystania – jak stwierdzają specjaliści – nie są do końca satysfakcjonujące, kolejne publikacje napawają jednak pewnym optymizmem. Analiza podręczników przeprowadzona przez Beatę Grochałę (2008), Dorotę Brzozowską (2010) i Anetę Strzelecką (2012) wykazała, że wprawdzie humor nie jest obecny we wszystkich z nich, ale w nowszych pojawia się znacznie częściej niż w starszych.

Obecność humoru jest uzależniona od poziomu zaawansowania językowego: im wyższy stopień biegłości językowej, tym autorzy podręczników chętniej wprowadzają różnorodne formy humoru. Na poziomie podstawowym dominują więc humorystyczne rysunki, na wyższych poziomach – pojawia się humor narracyjny i sytuacyjny, a także – choć rzadziej – językowy (Grochala 2008). Powstają też osobne zbiory traktowane jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu JPJO (por. np. *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski*; Lipińska 2007).

W omawianym typie publikacji przeważa humor celowy, lecz zdarzają się również teksty o niejasnej intencji autora podręcznika co do ich ludycznego charakteru oraz przykłady humoru niezamierzonego. Te ostatnie spowodowane są najczęściej brakiem aktualizacji w kolejnych wydaniach podręczników, specyficznym preparowaniem tekstów, które mogą być odbierane przez uczącego się jako dziwne, nierealne, a przez to zabawne, oraz kontaminacjami stylistycznymi (por. Brzozowska 2010). Humor celowy występuje na ogół w formie graficznej, słownej lub słowno-graficznej. W najnowszych podręcznikach wprowadza się także humor w formie audiowizualnej (por. np. E. Zarych, *Język kluczem do kraju*, 2018), umożliwiający m.in. rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu. Wśród kategorii humoru najczęściej pojawiających się w podręcznikach do nauczania JPJO Aneta Strzelecka (2012) wymienia:

1. Rysunki humorystyczne opatrzone dowcipami,
2. Sentencje, idiomy, frazeologizmy opatrzone rysunkami lub zdjęciami,
3. Zabawne teksty lub dialogi,
4. Zabawne fragmenty tekstów literackich lub publicystycznych,
5. Dowcipy, anegdoty, zagadki,
6. Humor z zeszytów szkolnych, błędy językowe.

Materiał humorystyczny pojawia się w podręcznikach z różną częstotliwością – od sporadycznie wprowadzanych tekstów lub ich fragmentów po regularnie występujące elementy humorystyczne. Humor może być bezpośrednio wpisany w temat lekcji i stanowić jego integralną część lub pojawiać się w oddzielnej sekcji – często na końcu jednostki lekcyjnej. Jak zauważa D. Brzozowska (2010), celowe wprowadzanie humoru dominuje w podręcznikach nowszych, nastawionych na aspekt komunikacyjny w nauczaniu JPJO.

Funkcjonalność humoru ujawnia się w wykorzystaniu go jako materiału do ćwiczeń leksykalnych (wzbogacania słownictwa, wyjaśniania związków frazeologicznych, wskazywania relacji semantycznych, takich jak wieloznaczność czy homonimia), gramatycznych (jako pomoc we wprowadzaniu i utrwalaniu zagadnień dotyczących różnych poziomów języka), jako podstawy do rozwijania sprawności językowych (mówienia, słuchania, czytania, rzadziej – pisanie). Humor stanowi także rodzaj „przerywnika” między poważnymi fragmentami lekcji. Materiał humorystyczny nie jest jednak wykorzystywany w podręcznikach jako tekst podstawowy.

B. Grochala, D. Brzozowska i A. Strzelecka stwierdzają zgodnie, że obecność humoru w omawianym typie publikacji jest niewystarczająca z punktu widzenia akwizycji języka i kultury polskiej i postulują jego funkcjonalne wprowadzanie już od najniższych poziomów nauczania. A. Strzelecka i B. Grochala proponują łączenie rodzaju humoru z poziomami biegłości językowej. Ta ostatnia zachęca ponadto do wprowadzania najpierw żartów sytuacyjnych, a na wyższych poziomach zaawansowania – także żartów słownych. Choć wydaje się to kontrowersyjnym pomysłem, rozważa nawet użycie języka-pośrednika w ich objaśnianiu. Z poziomem biegłości językowej łączy humor też A. Strzelecka, kiedy stwierdza, że „dowcip w podręcznikach dla cudzoziemców rzadko występuje na płaszczyźnie językowej, bo mógłby sprawić odbiorcy problem. Najwięcej dowcipów – pisze dalej badaczka – występuje na płaszczyźnie sytuacyjno-opisowej, bowiem, aby zrozumieć takie żarty, wystarczy jedynie zrozumieć całą sytuację” (Strzelecka 2012, s. 277). Wymienione postulaty i uwagi wymagają, jak się wydaje, kilku słów komentarza. Po pierwsze, „dowcip na płaszczyźnie sytuacyjno-opisowej” zakłada często posiadanie

odpowiednich kompetencji socjokulturowych do jego prawidłowego odczytania, nie zawsze więc jest łatwiejszy w odbiorze. Wprawdzie Schmitz (za: Kucharski 2009), obok dowcipów kulturowych i językowych, wymienia także uniwersalne, dotyczące sytuacji w realnym świecie i ludzkich zachowań, takich jak kłamanie czy przechwalanie się, jednak – jak słusznie zauważa Nancy Bell (2009) – sytuacje, w których mogą pojawić się wymienione typy zachowań, są różne w poszczególnych kulturach, co nie pozostaje bez wpływu na odbiór i rozumienie dowcipów. Co więcej, elementy kulturowe obecne są nie tylko w treści, lecz także w konotacjach wyrazów, sposobie opowiadania czy kontekście, w jakim humor w danej kulturze jest uznawany za właściwy/niewłaściwy. Po drugie, choć trudno nie zgodzić się z tym, że dowcip słowny jest dla cudzoziemców stosunkowo trudny w odbiorze, to jednak zdarza się również tak, że uczniowie na niższych poziomach biegłości językowej podejmują skuteczne próby tworzenia humorystycznych gier słownych. Warto więc zastanowić się nad tym, czy konieczne jest „rezerwowanie” dowcipów słownych jedynie dla uczniów zaawansowanych językowo.

Obok wykorzystania humoru zawartego w podręcznikach – w glottodydaktyce polonistycznej proponuje się również szereg materiałów uzupełniających w postaci: portali internetowych poświęconych humorystycznym stronom życia (Chrupczalska-Laskowska 2014), skeczy kabaretowych (Strzelecka 2012; Prędotą 2013; Grochala 2014), aforyzmów (Trębska-Kerntopf 2015), dowcipów etnicznych (Kajak), seriali komediowych (Maćkowiak 2014) i innych.

Planowanie lekcji JPJO a humor

Funkcjonalne wprowadzanie humoru na lekcjach JPJO związane jest ściśle z poszczególnymi ogniwami zajęć. Bartosz Jałoszyński (2012) wskazuje, że humor w części inicjalnej wprawia w dobry nastrój, zwiększa aktywność i zaangażowanie uczniów, pozytywnie motywuje ich do pracy; może stanowić nawiązanie do wcześniej omawianych zagadnień lub ich przypomnienie; w trakcie lekcji – stanowi przerywnik w omawianiu trudnego zagadnienia lub element łączący różne treści. Humor pojawiający się w części finalnej zajęć pozwala rozstać się w rozluźnionej atmosferze, daje moment odpoczynku i zdystansowania się od wykonanej w trakcie lekcji pracy umysłowej.

Emilia Sztabnicka (2012) wiąże rodzaje i funkcje humoru wykorzystywanego na lekcjach JPJO z poszczególnymi metodami oraz formami pracy:

Tabela 1. Wykorzystanie różnych form humoru w zależności od stosowanych metod i form pracy oraz zakładanych celów lekcji

Metoda lub forma pracy	Rodzaj materiału humorystycznego	Cel
Wykład lub pogadanka	Zabawne rysunki, rymowanki, pantomima, kalambury	Wprowadzanie nowych zagadnień gramatycznych lub leksykalnych bądź ich utrwalanie
Konwersacja	Humorystyczny temat, materiały stymulujące, prowadzenie rozmowy tak, by wzbudzić śmiech	Ćwiczenie sprawności mówienia i językowego konstruowania alternatywnych rzeczywistości
Ćwiczenia indywidualne	Wprowadzenie zabawnych zdań do ćwiczeń, tworzenie prezentacji multimedialnych, pisanie humorystycznych tekstów (na wyższych poziomach zaawansowania językowego)	Urozmaicenie zadań
Ćwiczenia w grupie	Zabawne dialogi, scenki	Wzrost zaangażowania, pobudzenie do myślenia, ćwiczenie posługiwania się językiem w rutynowych sytuacjach dnia codziennego
Testy i odpowiedzi	Pojawia się rzadko, np. zapis „Powodzenia! 😊” w teście	

Źródło: opracowanie własne.

W planowaniu lekcji JPJO zaleca się, aby materiał humorystyczny nie wzbudzał skrajnych emocji, był dostosowany do umiejętności językowych uczących się, odpowiadał zagadnieniom tematycznym, językowym i socjokulturowym poruszanym podczas lekcji. Jak zauważa przywoływany już wcześniej Bartosz Jałoszyński, „Dowcip jest cechą inteligencji cenioną przez ludzi niezależnie od kultury, z której się wywodzą, dlatego stawianie studentów w sytuacji utrudnionej percepcji komizmu mogłoby narazić ich na dyskomfort, a także wpłynąć na niską samoocenę” (Jałoszyński 2012, s. 261). Stąd też, jego zdaniem, należy zwrócić szczególną uwagę na dobór formy i treści żartów oraz na ich umiejscowienie w toku lekcji.

Innym czynnikiem warunkującym wykorzystanie humoru może być typ zajęć. Materiałem humorystycznym warto posiłkować się na lekcjach wprowadzających nowe zagadnienia, ćwiczeniowych lub utrwalających, ale nie zaleca się wykorzystywania humoru w zadaniach sprawdzających, ponieważ – jak wykazały badania (por. Dunbar 2014) – jego obecność w sprawdzianach i testach egzaminacyjnych nie przekłada się na zwiększenie atrakcyjności zadań ani na uzyskanie przez zdających lepszych wyników.

Humor w perspektywie uczącego się i lektora

Psychologiczne i socjologiczne badania nad humorem wskazują na to, że jego percepcja i tworzenie zależą od takich czynników, jak: poczucie humoru, wiek, temperament, doświadczenie życiowe, krąg kulturowy, do którego dana osoba należy, inteligencja, kreatywność (por. Kucharski 2009; Jałoszyński 2012). Za Ewą Lipińską i Anną Seretny (2006) dodać można również takie cechy indywidualne, jak: motywacja, postawa, style i strategie nauczania oraz uczenia się, ponadto: nastrój, relacje z grupą czy poziom zaawansowania językowego.

W odróżnieniu od humoru pojawiającego się w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, w relacjach lektor–uczący się języka oraz pomiędzy uczniami w grupie dominuje humor spontaniczny, wynikający z charakteru lekcyjnej (i pozalekcyjnej) interakcji. Jest to typ żartowania najbardziej zbliżony do tego, z jakim uczący się JPJO może się zetknąć w codziennej komunikacji. Niestety, jak dotąd w glottodydaktyce polonistycznej poświęcono mu niewiele uwagi. O spontanicznym, celowym humorze lektora pisała jedynie Kamila Kubacka (2018). Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że nauczyciele JPJO najczęściej wykorzystują humor na etapie czynności organizacyjnych lekcji (np. sprawdzania pracy domowej) lub wprowadzania nowych zagadnień. Humorystyczne wypowiedzi lektorów służą zwykle upominaniu uczniów, skłanianiu ich do aktywnego słuchania, korygowaniu błędów językowych. Humor w tych wypowiedziach pełni również funkcję fatyczną. Próby żartowania podejmowane przez uczących się JPJO nie były dotąd przedmiotem osobnego opracowania. Analizowano jedynie przykłady humoru niezamierzonego, tj. błędów językowych pojawiających się w wypowiedziach ustnych i pisemnych cudzoziemców (por. np. Dąbrowska 2000; Dąbrowska, Pasieka 2001, Sajenczuk 2003; Marczyńska 2012). Jak wskazuje Nancy Bell (2014), humorystyczna twórczość osób uczących języka obcego nie zawsze jest rozpoznawana i doceniana przez rodzimych użytkowników (w tym lektorów). Nie spodziewają się oni tego rodzaju wypowiedzi ze strony cudzoziemców (zwłaszcza będących na niższych poziomach biegłości językowej) i często traktują takie próby jako naruszenie normy językowej, wymagające (w ich przekonaniu) korekty.

W tabeli poniżej zestawiono typy, formy i funkcje humoru w perspektywie uczącego się JPJO i lektora.

Tabela 2. Typy, formy i funkcje humoru uczącego się JPJO i lektora

	Lektor JPJO	Uczący się JPJO
Rola	Odgrywa kluczową rolę we wprowadzaniu humoru na lekcji JPJO: „To on jest odpowiedzialny za utrzymanie atmosfery podczas lekcji. Jeśli wybierze formy komunikacyjne dowcipne, a jednocześnie wpływające na zwiększenie zaangażowania uczniów, osiągnie sukces dydaktyczny. Nauczyciel jest bowiem reżyserem, który kreuje atmosferę swoich lekcji, jednocześnie będąc aktorem, który wypełnia te zajęcia treścią” (Sztabnicka 2012, s. 257)	Odbiorca i twórca tekstów humorystycznych
Dominujące formy humoru	Anegdota, krótkie opowiadanie, dowcip, kalambur, żartobliwa uwaga lub komentarz	Anegdota, humorystyczne opowiadanie o wydarzeniach z codziennego życia uczniów i ich znajomych
Typ humoru	Neutralny, zależnie od kontekstu – personalny, sporadycznie złośliwy	Zasadniczo dopuszcza się wszystkie typy humoru (należy stworzyć przyjazne warunki do eksperymentowania z humorem tak, aby uczący się JPJO mógł liczyć na wyrozumiałość i tolerancję w przypadku prób żartowania, które w środowisku rodzimych użytkowników języka mogłyby być uznane za obraźliwe)
Cel humoru	Kontrolowanie przebiegu lekcji, utrzymywanie porządku w czasie zajęć, ustalanie granic, nagradzanie lub karanie (złagodzona krytyka), wzmacnianie autorytetu nauczyciela JPJO	Ćwiczenie sprawności językowych, komunikacyjnych i socjokulturowych, konfrontowanie różnych punktów widzenia i obrazów świata, poznawanie zasad żartowania w języku docelowym, potwierdzanie statusu w grupie językowej

2. Nauczanie humoru

Jak wynika z przedstawionego powyżej stanu badań, znajomość JPJO wiąże się m.in. z umiejętnością odbierania i tworzenia wypowiedzi humorystycznych, co stanowi duże wyzwanie dla cudzoziemców. Jak zauważa Ewa Lipińska: „Na najwyższym poziomie zaawansowania wydaje się często, że nareszcie nowy język przestaje być «obcy», a tymczasem pojawiają się trudności w zrozumieniu dowcipów, tekstów kabaretowych czy satyrycznych. Odwołują się one bowiem do pozajęzykowej rzeczywistości, faktów kulturalno-historycznych, socjokultury itp. oraz opierają się często na grze słów, zawierają wyrażenia potoczne, czasem żargon czy neologizmy i nawet wtedy, gdy wszystkie wyrazy w tekście są czytelnikowi znane, może on mieć kłopoty z interpretacją całości. Jeżeli jednak chce się osiągnąć najwyższy poziom znajomości języka polskiego – należy uporać się z tym problemem” (Lipińska 2007, s. 7). Obserwacje E. Lipińskiej można – z pewnym zastrzeżeniem – rozszerzyć

także na niższy poziom biegłości językowej, biorąc pod uwagę to, jak ważną rolę odgrywa humor w interakcji międzyludzkiej.

Jedną z propozycji rozwiązania opisanego powyżej problemu jest zmiana perspektywy dydaktycznej, polegająca na przejściu od nauczania poprzez humor do nauczania humoru.

Kompetencja humorystyczna i kompetencja dowcipu

Teoretyczną podstawą nauczania humoru w języku docelowym jest przyjęcie koncepcji niespójności i jej rozwiązania (ang. *incongruity-resolution theory*), według której jednym z warunków pojawienia się efektu humorystycznego jest niespójność domagająca się wykrycia reguły kognitywnej, pozwalającej na (co najmniej częściowe) jej rozwiązanie i wprowadzenie sensownego wyjaśnienia (por. Kucharski 2009, s. 21). Zakłada się przy tym znajomość różnych trybów komunikacji, takich jak informowanie (tryb *bona-fide*) i żartowanie (*non bona-fide*), oraz typowych technik i sposobów tworzenia humoru. Wszystkie wymienione elementy składają się na tzw. kompetencję humorystyczną (ang. *humor competence*). Przejawia się ona w zdolności mówiącego do semantycznego przetworzenia danego tekstu i określenia rodzaju związków zachodzących między jego komponentami w celu rozpoznania tego tekstu (lub jego części) jako zabawnego (por. Raskin 1985, s. 51). Uwzględnienie komunikacyjnego kontekstu humoru zakłada z kolei wprowadzenie tzw. kompetencji dowcipu (ang. *joke competence*), tj. zdolności rozpoznawania, czy dany tekst jest żartem (por. Carrell 2000).

Obie kompetencje w kontekście glottodydaktycznym powinny być rozumiane jako umiejętność rozpoznawania, odbierania i tworzenia wypowiedzi humorystycznych w języku docelowym.

Odbiór i tworzenie tekstów humorystycznych

Stwierdzenie przez odbiorcę, że dany akt komunikacji jest żartem, przenosi go – zdaniem Amy Carrell (2000) – z trybu *bona-fide* (informacyjnego) na poziom *non bona-fide* właściwy humorowi i uruchamia określone skrypty², pozwalające na odczytanie żartu jako śmiesznego. W przypadku tworzenia tekstów humorystycznych proces kognitywny przebiega w odwrotnej kolejności: „Osoba tworząca dowcip musi najpierw dostrzec istniejącą wieloznaczność, czy to w formie językowej, czy konceptualnej, by dalej w oparciu o nią wytworzyć humorystyczną niespójność” (Kucharski 2009, s. 31).

² Przez *skrypt* rozumie się – za V. Raskinem – „porcję informacji semantycznej otaczającej dane słowo lub wywołanej przez nie” (Raskin 1985: 81).

Jeżeli tekst nie zostanie rozpoznany jako żart (co może wynikać zarówno z nieznamomości technik i sposobów tworzenia humorystycznych tekstów, jak i samych skryptów), odbiorca uzna go za kłamstwo lub anomalie komunikacyjną i odrzuci/pominie w procesie percepcji. Rozpoznanie, że dany tekst jest żartem, nie oznacza, oczywiście, równoczesnego uznania go za śmieszny. Warto zauważyć, że odbiorca wskutek braku zrozumienia treści, niedostępności niektórych skryptów lub czynników psychofizycznych (np. zmęczenia bądź zdenerwowania) może nie wyrazić woli przejścia z trybu *bona fide* do trybu humorystycznego. Również jeżeli odbiorca uzna, że treść lub cel żartu są nieodpowiednie, może zignorować próbę żartowania.

Zdaniem Jerry'ego Sulsa do czynników warunkujących zabawność tekstu należą także:

1. Stopień, w jakim niespójność narusza oczekiwania odbiorcy,
2. Złożoność samego procesu rozwiązywania niespójności (powinien się on cechować umiarkowanym stopniem trudności, tj. rozwiązanie nie może być ani zbyt trudne, bo zniechęci lub zdezorientuje odbiorcę, ani zbyt łatwe, ponieważ nie pozwoli mu odczuć satysfakcji z własnych umiejętności),
3. Czas wymagany do rozwiązania niespójności (im dłuższy, tym mniejszy efekt komiczny),
4. Istotność treści dowcipu dla odbiorcy (teksty humorystyczne cechujące się większą dostępnością jawią się jako zabawniejsze) (za: Kucharski 2009, s. 24).

Po uwzględnieniu powyższych uwarunkowań akwizycja humoru w języku docelowym powinna obejmować rozwiązanie następujących kwestii:

5. Które skrypty są dostępne w danej kulturze do tworzenia humoru?
6. Które skrypty są niedostępne?
7. Jakie sytuacje są odpowiednie do tego, by wprowadzić żart? (por. Attardo 1994, s. 213).

Sposoby nauczania humoru – propozycje dla lektorów

Zdaniem Nancy Bell (2014), pierwszym etapem w nauczaniu humoru powinno być zbadanie wiedzy cudzoziemca na temat żartowania w jego ojczystym języku oraz w języku docelowym. Jest to ważny krok w uświadomieniu uczącemu się podobieństw i różnic między omawianym trybem komunikacji w obu językach. Działanie to służy również ocenie poziomu metawiedzy oraz – pośrednio – poznaniu preferencji uczącego się w zakresie form i sposobów żartowania. Uczniowie mogą sami wyszukiwać (na podstawie różnych źródeł – mediów, książek itp.) informacji na temat tego, w jakich kontekstach pojawia się humor w obu językach, które sytuacje są właściwe dla jego wprowadzania, jakie są formy humoru, wreszcie – jak odbiorcy reagują na różne rodzaje żartowania.

Zatem w programach nauczania humoru w języku docelowym uwzględnić należy:

1. Zapoznanie uczących się z różnymi rodzajami humoru tak, aby mogli oni przeanalizować ich elementy składowe i funkcje, tj. wyszukać niespójności i ich rozwiązania w drodze uzgadniania możliwych znaczeń lub interpretacji, a także określić dostępność skryptów humorystycznych w kulturze polskiej,
2. Zapoznanie uczących się z sytuacjami właściwymi do wprowadzenia żartu (np. na podstawie obserwacji i rozmowy, kto i z kim żartuje, jakich rodzajów humoru się używa i w jakim kontekście, kto i w jaki sposób reaguje na różne rodzaje humoru itd.), obejmujące również naukę społecznych zasad regulujących wykorzystanie humoru w kulturze polskiej,
3. Ćwiczenia wprowadzające do tworzenia żartów w JPJO (np. wykorzystanie niemych filmów i animacji, do których uczniowie mogą przygotować humorystyczne podpisy, dopisywanie puenty do podanego tekstu dowcipu lub konstruowanie tekstu do gotowej puenty).

Interesujące propozycje ćwiczeń z zakresu akwizycji humoru w języku docelowym przedstawia także Marcin Hościłowicz (2015, s. 88-89), w tym m.in. dokończenie/wybór/wyszukiwanie odpowiedniej puenty, podział dowcipu na części i układanie go we właściwej kolejności, dopasowywanie tego samego wyrazu do różnych kontekstów czy analizę tekstów humorystycznych pod kątem zawartych w nich stereotypów.

W nauczaniu humoru w języku docelowym nie można zapomnieć również o uwzględnieniu oczekiwań i potrzeb uczących się, a także o odpowiedniej modyfikacji zasobów dydaktycznych.

Oczywiście, nauczanie humoru nie zakłada, że cudzoziemiec będzie w pełni przygotowany do odbioru wszystkich rodzajów spontanicznego żartowania, z jakimi zetknie się w polskiej rzeczywistości. Jednak – jak dowodzą badania przeprowadzone przez R. J. Hodsona (2014) na temat nauczania humoru w języku angielskim – program tego typu znacznie ułatwia rozumienie i docenienie walorów humorystycznych tekstów. Zagadnienie to wymaga jednak dalszych badań, a także wypracowania dobrych metod, co wciąż wydaje się kwestią przyszłości.

Bibliografia

- Bell N. D., *Learning about and through humor in the second language classroom*, „Language Teaching Research” 2009, 13, s. 241–258.
- Bell N. D., *Second Language Acquisition*, [w:] *Encyclopedia of Humor Studies*, red. S. Attardo, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington 2014, vol. 2, s. 672–673.
- Brzozowska D., *Humor w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Kraków 2010, s. 291–300.
- Carrell A., *Two Facets of Communicative Competence: Joke Competence i Humor Competence*, [w:] *Świat humoru*, red. S. Gajda, D. Brzozowska, Opole 2000, s. 27–36.
- Chrupczalska-Laskowska A., *Portale humorystyczne jako zbiór oryginalnych materiałów do nauki języka polskiego jako obcego*, [w:] *Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2014, s. 201–216.
- Dąbrowska A., *Komizm wypowiedzi cudzoziemców*, [w:] *Świat humoru*, red. S. Gajda, D. Brzozowska, Opole 2000, s. 349–354.
- Dąbrowska A., Pasieka M., *Odyssei, badawcy i lekkoatleci. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] *Polonistyka na świecie. Pierwszy Kongres Polonistyki Zagranicznej: Warszawa 4–6 września 1998 roku: wybór materiałów*, red. S. Dubisz, A. Nowicka-Jeżowa, J. Święch, Warszawa 2001, s. 96–109.
- Dunbar N. B., *Humor in Education*, [w:] *Encyclopedia of Humor Studies*, red. S. Attardo, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington, vol. 1, s. 207–210.
- Grochala B., *Dowcip w tekstach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2008, 16, s. 99–105.
- Grochala B., *Negocjowanie znaczeń w tekstach kabaretowych a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2014, 21, s. 355–362.
- Hodson J. R., *Teaching „Humour Competence”*, „Proceedings of CLaSIC” 2014, s. 149–161.
- Humor europejski*, red. M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński, Lublin 1994.
- Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*, red. J. Mazur, M. Rumińska, Lublin 2007.
- Humor polski*, red. D. Brzozowska, W. Chłopicki, Kraków 2014.
- Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2014.
- Humor w kulturze – kultura humoru*, red. M. Sugiera, J. Zając, Tarnów 2002.
- Humor w perspektywie kulturowo-językowej*, red. M. Karwatowska, L. Tymiak, Lublin 2013.
- Jałoszyński B., *Rola i funkcje żartu na lekcjach języka polskiego jako obcego w grupie wielonarodowościowej*, [w:] *Kody humoru*, red. A. Kwiatkowska, A. Stanecka, Piotrków Trybunalski 2012, s. 259–268.
- Kajak P., *Polak i inne chłopaki. Dowcipy w nauczaniu kultury polskiej jako obcej*, <http://kms.polsl.pl/prv/spnjol/referaty/kajak.pdf> (dostęp: 12.12.2018)

- Kody humoru*, red. A. Kwiatkowska, A. Stanecka, Piotrków Trybunalski 2012.
- Komizm historyczny*, red. T. Korpysz, A. Krasowska, Warszawa 2016.
- Komizm historyczny 2*, red. T. Korpysz, A. Krasowska, Warszawa 2018.
- Kubacka K., *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego*, Łódź (rozprawa doktorska), repozytorium.uni.lodz.pl (dostęp: 12.12.2018).
- Kucharski A., *Struktura i treść jako wyznaczniki komizmu tekstów humorystycznych*, Lublin 2009.
- Lipińska E., *Wstęp*, [w:] *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski*, Kraków 2007, s. 7–8.
- Lipińska E., Seretny A., *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 2006, s. 29–56.
- Maćkowiak R., *Elementy ludyczne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego (na materiale serialu „Świat według Kiepskich”)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2014, 21, s. 363–374.
- Marczyńska M., *Zadek pani Marii jest bardzo stary, czyli o błędach językowych cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, red. M. Biernacka, M. Wojenka-Karasek, Łódź 2012, s. 230–241.
- Odcienie humoru*, red. A. Kwiatkowska, S. Dżereń-Głowacka, Piotrków Trybunalski 2008.
- Piętkowa Romualda, *Humor w dyskursie dydaktycznym*, [w:] *Świat humoru*, red. S. Gajda, D. Brzozowska, Opole 2000, s. 331–338.
- Poczucie humoru a przekład*, red. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek, Kraków 2008.
- Prędota J., *Czy sprzęt AGD może być zabawny. Kabaret na lektoracie JPJO*, „Kwartalnik Polonicum” 2013, 14, s. 38–43.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka, Kraków 2011.
- Raskin V., *Semantic Mechanisms of Humor*, Dordrecht–Boston–Lancaster 1985.
- Sajenczuk M. E., *Światowy świec, zmczyczyna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego*, SJPdC UŁ, „Neofilolog” 2003, 22, s. 65–74.
- Strategie humoru*, red. A. Kwiatkowska, A. Stanecka, Piotrków Trybunalski 2014.
- Sztabnicka E., *Humor na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Kody humoru*, red. A. Kwiatkowska, A. Stanecka, Piotrków Trybunalski 2012, s. 253–258.
- Strzelecka A., *Humor w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Kody humoru*, red. A. Kwiatkowska, A. Stanecka, Piotrków Trybunalski 2012, s. 269–278.

Strzelecka A., *Skecze kabaretowe na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa 2012, s. 181–189.

Świat humoru, red. S. Gajda, D. Brzozowska, Opole 2000.

Trębska-Kerntopf A., *Aforyzm w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin 2015.

Hościłowicz M., *To nie są żarty! – dowcip jako narzędzie wykorzystywane na lekcji języka obcego*, „Linguodidactica” 2015, XIX, s. 79–90.

Zarych E., *Język kluczem do kraju*, Poznań 2018.

Zrozumieć humor, red. S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska, Piotrków Trybunalski 2009.

Anna Krasowska – adiunkt w Katedrze Historii Języka Polskiego UKSW, językoznawca, humorolog, badaczka komizmu historycznego, lektorka języka polskiego jako obcego.

Humor w nauczaniu języka polskiego jako obcego a nauczanie humoru

Streszczenie: Nauczanie humoru na lekcjach JPJO nie tylko poszerza wiedzę uczącego się na temat różnych sposobów i sytuacji żartowania w polskiej kulturze, lecz także podnosi jego świadomość językową, poprawia akwizycję języka i może zapobiegać jego fosylizacji. Dlatego rozwijanie kompetencji humorystycznej, stanowiącej integralną część kształcenia językowego i kulturowego, powinno znaleźć należne sobie miejsce w programach nauczania JPJO i katalogach tematycznych.

Humour in the teaching of Polish as a foreign language, and the teaching of humour.

Summary: The article is devoted to humour in the development of Polish as a foreign language. In addition to teaching Polish language and culture through humour, the author proposes introducing the teaching of humour, understood as a distinct skill. The acquisition of receiving and creating humour should include the component of (a) knowledge of techniques and forms of humour, communication modes, humour-related genres and scripts available to non-confidential communication in Polish culture, i.e. who/what can be joked about and what is barred by taboo in the Polish society, and (b) skills (recognizing incongruities and resolving them, or – as and when creating humorous texts – comparing scripts in a surprising way). The development of humour competence is an integral component of linguistic and sociocultural learning.

Komu piosenkę?

O recepcji piosenek wśród dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jako obcego

PAULINA KAŻMIERCZAK

UNIwersytet Łódzki

Komu piosenkę?

Pytanie zawarte w tytule artykułu nurtuje nie tylko kompozytorów, autorów tekstów czy specjalistów z dziedziny marketingu, lecz także językoznawców oraz dydaktyków. Istotą pracy z materiałem słowno-muzycznym jest bowiem znalezienie właściwego adresata, a także umiejętność dostosowania utworu zarówno do uświadomionych (związanych z zainteresowaniami), jak i nieuświadomionych (np. dotyczących nauczania i uczenia się) potrzeb odbiorcy.

W niniejszym artykule przyjęto założenie, że na zajęciach z języka polskiego jako obcego z dziećmi i/lub młodzieżą warto wykorzystywać piosenki. Analiza służąca potwierdzeniu tej tezy pokazuje między innymi, jakie elementy (wiek, narodowość, poziom językowy grupy) są najczęściej uwzględniane przez lektora podczas doboru i przygotowywania utworów słowno-muzycznych na zajęcia. Praktyka pokazuje, iż nie zawsze są to wystarczające dane, aby właściwie dopasować typ utworów wykorzystywanych podczas lekcji. Niejednokrotnie, jak w przypadku analizowanej w artykule pracy z uczestnikami obozu językowego, informacje na temat grupy ulegają weryfikacji dopiero na pierwszym spotkaniu z uczniami. Często zainteresowania lub znajomość polskiej kultury nie są bowiem tożsame z założeniami poczynionymi przez nauczyciela, a konieczność dostosowania lub adaptacji przygotowanych wcześniej zadań zmusza do odmiennego spojrzenia na teksty piosenek i skutkuje odejściem od ćwiczeń polegających jedynie na uzupełnianiu luk. Nie bez znaczenia jest również kwestia zaplecza technicznego, które nie zawsze umożliwia lektorowi przygotowanie odpowiedniej liczby kopii materiałów dla wszystkich uczestników zajęć.

Dlaczego piosenka?

Teresa Siek-Piskozub oraz Aleksandra Wach w książce *Muzyka i słowa* odwołują się do trzech argumentów wyjaśniających, dlaczego piosenka jest istotną techniką stosowaną w dydaktyce. Pierwszy z nich to argument lingwistyczny, który odnosi się do procesu przyswajania języka. Podstawowe rozróżnienie związane jest z okolicznościami towarzyszącymi nauce. W przypadku poznawania mowy podczas codziennych czynności zaangażowana jest prawa półkula mózgu odpowiedzialna za holistyczne pojmowanie rzeczywistości. Z kolei nauka języka w tradycyjny sposób angażuje część lewą – analizującą i porządkującą wiedzę lingwistyczną. W kontekście kształtowania sprawności słuchania wyjątkowość piosenki polega na pobudzaniu obu półkul, co skutkuje dłuższym i trwalszym przyswojeniem treści zawartej w utworze. Ponadto treść utworu stanowi materiał autentyczny, a usłyszenie go poza rzeczywistością szkolną przywołuje zarówno znajdujące się w nim konstrukcje składniowe oraz zasób leksykalny, jak i konotuje treści, jakie pojawiły się na lekcji w bezpośrednim sąsiedztwie zadań opartych na piosence (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 41–49).

Ważny jest sposób wykorzystania utworów słowno-muzycznych. Najczęściej stosowane są one jako dodatkowy element zajęć, który polega na uzupełnieniu luk i zaśpiewaniu piosenki. Warto pamiętać, że istnieje wiele możliwości pracy z tekstem i muzyką, a ograniczeniem jest jedynie kreatywność lektora. Wykorzystywanie nowych, nietypowych pomysłów na lekcję z elementami muzycznymi skutkuje zwiększeniem pozytywnego nastawienia uczniów. Wielu z nich w trakcie edukacji niejednokrotnie doświadczyło piętnowania błędów, o co nietrudno w przypadku tradycyjnych ćwiczeń opartych na wpisywaniu brakujących fragmentów tekstu utworu. Dzięki tworzeniu nowych zadań poszerza się spektrum oceny kursanta. Nie jest ono oparte, jak dotąd, jedynie na kryterium poprawności, lecz dotyczy także umiejętności myślenia dywergencyjnego oraz pracy w grupie i rozwoju tzw. kompetencji miękkich, które są niezbędnymi elementami skutecznej komunikacji. Ponadto zminimalizowana zostaje częstotliwość występowania tzw. blokad językowych. W ujęciu holistycznym piosenka nie stanowi bowiem jedynie narzędzia weryfikacyjnego. Często stosowana jest również jako forma inspiracji lub element, do którego można nawiązać podczas tworzenia własnego tekstu (Siek-Piskozub, Wach 2006).

Kolejny argument, strukturalny, dotyczy komplementarności systemu muzycznego i językowego. Dowodzi, że celem pierwszego z nich jest niewerbalne wyrażanie emocji, co można uznać za formę komunikacji społecznej. Trzeba zatem pamiętać, iż połączenie tych dwóch rodzajów odbioru sprzyja

zrozumieniu przekazu nawet w sytuacji, gdy odbiorca ma braki w zasobie leksykalnym lub w wiedzy gramatycznej danego języka obcego (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 49–50).

Zgodnie z kolejnym argumentem, psychologicznym, ważnym aspektem przyswajania języka są również indywidualne predyspozycje ucznia. Daniel Goleman (1997, s. 89–123) twierdzi, że na szczególną uwagę zasługuje umiejętność panowania nad emocjami. To właśnie zdolność kierowania reakcjami na bodźce z otoczenia jest kluczowym elementem pozwalającym osiągnąć sukces komunikacyjny. Rolę uczuć w kontekście samoświadomości oraz współpracy z innymi podkreśla także Howard Gardner, uwzględniając w koncepcji inteligencji wielorakich podtypy: interpersonalny i wewnątrzsobowy. Co ciekawe, występują one w bezpośrednim sąsiedztwie kategorii podkreślającej wrażliwość muzyczną (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 56). Psycholog sądzi, że istnieje związek między rozwojem ostatniego stylu poznawczego a sposobem postrzegania kultury zarówno materialnej, jak i duchowej. Ponadto dowodzi on, iż wzrost podatności na bodźce emocjonalne jest wprost proporcjonalny do poziomu inteligencji muzycznej (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 50–63).

Ów fakt czyni piosenkę doskonałym narzędziem kształcenia, gdyż wielość utworów umożliwia lektorowi właściwy wybór. Ponadto istnieje szansa, aby skorzystać z kompozycji, która poprzez oddziaływanie na niemal każdy z typów inteligencji wielorakich będzie inspiracją zarówno dla twórcy zadania – nauczyciela, jak i dla rozwiązującego – ucznia. Tworzenie niestandardowych, pomysłowych ćwiczeń wykorzystujących tekst i muzykę pobudza dwa rodzaje pamięci: semantyczną i epizodyczną. Pierwsza odpowiada za przyswajanie treści językowych, druga utrzuca wspomnienia dotyczące pozytywnych zdarzeń. Takie zestawienie skutecznie wyklucza lęk obecny nie tylko podczas tradycyjnych zajęć (bez uwzględnienia metod ludycznych), lecz także w przypadku typowych, polegających na uzupełnianiu luk, lekcji z wykorzystaniem piosenki, których finalnym momentem często jest konieczność zaśpiewania utworu.

Po co piosenka?

Perspektywa teoretyczna pozwala określić utwór słowno-muzyczny jako uniwersalne narzędzie glottodydaktyczne. Potwierdzenie tej tezy jest możliwe dopiero po zastosowaniu wspomnianej techniki w praktyce. Oczywiście najbardziej obiektywny sposób badania to przeprowadzenie zajęć w dwóch grupach – podobnych pod względem wieku, narodowości oraz poziomu językowego. W jednej wykorzystuje się

piosenki, zaś w drugiej – nie. Pozostałe elementy zajęć są ujednolicone: program zajęć, poruszana na nich tematyka oraz przyjęte metody i techniki pracy. Takie działanie pozwala zweryfikować efekty kształcenia, a tym samym zasadność stosowania utworów słowno-muzycznych wśród określonego typu uczniów. Pozostaje jednak problem doboru piosenek do poszczególnych odbiorców. Porównanie wzrostu poziomu językowego obu grup pozwala na sformułowanie jedynie połowicznych wniosków. Tak przeprowadzone badanie często zakłada bowiem korzystanie z jednego zestawu utworów. Kluczowe jest zatem zwrócenie uwagi nie na efekty zastosowania tych samych piosenek w podobnych grupach, lecz na sposób zróżnicowania materiału dydaktycznego mimo pozornej analogii dotyczącej jego odbiorców.

W niniejszym artykule analizie poddano zajęcia z wykorzystaniem piosenek, przeprowadzone w sierpniu 2018 roku podczas letniego obozu językowego. Adresatami zajęć byli młodzi ludzie uczący się w polskich szkołach poza granicami kraju, mający polskie pochodzenie lub planujący studia w Polsce. W tabeli uwzględniono podstawowe informacje na temat uczestników kursu.

Kategoria	Grupa I	Grupa II	Grupa III
Liczba osób	11	12	12
Poziom językowy	A2/B1	A1/A2	A2/B1
Narodowość	Łotwa, Ukraina		
Wiek	od 9 do 13 lat	od 14 do 16 lat	od 13 do 14 lat

Na podstawie powyższych danych sformułowano szereg hipotez dotyczących wyboru właściwych utworów muzycznych. W przypadku pierwszej grupy założono, iż krąg zainteresowań związanych z polskimi piosenkami obejmie te pochodzące z filmów, w szczególności tych przeznaczonych dla dzieci, natomiast wśród pozostałych utworów preferowane będą przeboje popularyzowane przez rozgłośnie radiowe lub piosenki wpisujące się w gust muzyczny rodziców. Niski poziom zaawansowania językowego w drugiej grupie spowodował, iż nie przewidywano znajomości polskich tytułów. Fakt, że uczniowie byli dojrzalsi, skutkowało oczekiwaniem sprecyzowanych preferencji muzycznych w przypadku utworów z tekstami w języku rodzimym. W ostatniej grupie, w której wszyscy uczestnicy byli niemal w tym samym wieku, zakładano duże zróżnicowanie gatunkowe ze względu na kształtujący się dopiero gust muzyczny. Poziom językowy pozwalał oczekiwać od uczniów znajomości przynajmniej kilku polskich utworów. Poczynione założenia zamierzano zweryfikować przy pomocy ankiety o następującej treści.

Pytania:

1. Czy lubisz słuchać muzyki?

.....

2. Jaką muzykę lubisz?

- pop
- rock
- reggae
- poezję śpiewaną
- inną:

3. Czy znasz polskie piosenki? Napisz tytuł, fragment tekstu lub nazwę zespołu.

.....

4. Jakie piosenki lubisz? (np. o miłości, przyjaźni)

-
-
-

5. Czym się interesujesz?

.....

Mimo dokładnego wyjaśnienia, na czym polega ankieta, forma ta (prawdopodobnie ze względu na skojarzenia z testami) spotkała się z dużym oporem ze strony uczniów. Została zatem zastąpiona ćwiczeniem mającym na celu powtórzenie słownictwa dotyczącego opisu wyglądu i cech charakteru. Zadaniem grupy było narysowanie uczestnika zajęć. Uczniowie musieli kolejno stworzyć fragmenty postaci, a podczas jej opisu korzystać ze znanej im leksyki. Następnym etapem zadania była rozmowa o zainteresowaniach i preferencjach muzycznych w oparciu o pytania ankietowe. Największą trudność sprawił punkt drugi, dlatego konieczne było wysłuchanie przykładowych piosenek reprezentujących dany gatunek. Ustalenia zamieszczono wewnątrz wytyczonej przez kontur postaci¹. Zebrane w ten

¹ Ćwiczenie miało formę kontraktu zawieranego na początku współpracy między lektorem a uczniami. To rodzaj umowy, która daje kursantom możliwość współtworzenia zajęć, pozwala na ustalenie panujących zasad, np. odejście od tradycyjnego siedzenia w ławkach lub przyzwolenie na słuchanie polskiej muzyki podczas pracy w grupach. W tym przypadku uczniowie razem rysowali postać, określali jej wygląd, charakter i gust muzyczny, a następnie rozmawiali z nauczycielem o tym, co chcieliby robić i czego woleliby uniknąć podczas codziennych zajęć. Kontrakt ułatwia pracę zwłaszcza w przypadku intensywnego kursu językowego będącego częścią letniego obozu. Zagraniczny wyjazd, nowe miejsce, koledzy, atrakcje powodują, że poziom motywacji do nauki języka spada. Możliwość wpływania na kształt zajęć powoduje, iż grupa chętniej uczestniczy w lekcjach, a podpisanie sporządzonej na początku „umowy” ułatwia egzekwowanie zasad na dalszych etapach

sposób informację pozwoliły zweryfikować poczynione wcześniej przez lektora założenia i dostosować zadania przygotowane na podstawie piosenek do potrzeb poszczególnych grup zajęciowych.

Grupa I²

W grupie pierwszej sprawdziła się jedynie hipoteza dotycząca znajomości muzyki z polskich filmów przeznaczonych dla dzieci. Dlatego początkowym zadaniem był opis postaci w oparciu o utwór z wieczorynki *Pszczółka Maja*. Zwrócono uwagę nie tylko na bezpośrednie odniesienie do wyglądu czy charakteru, lecz również na informacje zawarte pośrednio, dotyczące jej relacji z innymi bohaterami (*Wszyscy Maję znają i kochają*).

Zad. 1. Proszę przeczytać tekst piosenki³ i podkreślić przymiotniki określające Maję. Proszę opisać jej wygląd i charakter.

Tę pszczółkę, którą tu widzicie, zowią Mają,	pszczółka Maja
Wszyscy Maję znają i kochają.	
Maja fruwa tu i tam	<u>Śmiała</u> , <u>sprytna</u> , <u>rezolutna</u> Maja
Świat swój pokazując nam.	<u>Mała</u> przyjaciółka Maja [...]
Dziś spotka Was <u>małeńka</u> , <u>zwinna</u> ,	

Kolejna piosenka, *Stacja Warszawa*, to utwór, który jeden z uczniów potrafił zagrać na gitarze. Oprócz wysłuchania oryginału i wykonania ćwiczenia możliwe było zaśpiewanie go wraz z akompaniamentem nie tylko podczas zajęć, lecz także w trakcie obozowego ogniska. Trudność w ogólnym zrozumieniu tekstu stanowiła jego metaforyczna warstwa wymagająca wyjaśnienia ze strony nauczyciela. Przybliżenie niedosłownego znaczenia wymagało odniesienia się do tematyki wymarzonej podróży. Podczas ćwiczenia komunikacyjnego opartego na opowieści poszczególnych członków grupy, pozostali mieli za zadanie dopytywać o warunki odbywanych wojaży, np. co byłoby niezbędne do wyruszenia na daną wycieczkę

kursu. W tym przypadku był to również sposób na zapoznanie się z uczniami oraz sprawdzenie ich gustu muzycznego, którego znajomość była niezbędnym elementem weryfikacji przygotowanych wcześniej zadań.

² Wszystkie utwory wykorzystane do przygotowania zadań są subiektywnym wyborem lektora w odpowiedzi na preferencje muzyczne grup, w których prowadzono zajęcia.

³ Teksty wszystkich piosenek wymienionych w artykule można znaleźć na stronie: <http://www.tekstowo.pl> [dostęp: 8.12.2018].

i jak zmiana okoliczności wpływała na wspomnienie relacjonowanej przygody. Relacja między bezpośrednim związkiem podróży i towarzyszących jej okoliczności a odbiorem wędrówki przez jej uczestników pozwoliła zrozumieć zależność, uczucia i sposobu postrzegania rzeczywistości, ukazaną w tekście piosenki.

Zad. 2. Proszę posłuchać piosenki. Proszę przeczytać tekst i napisać plan podróży do Warszawy. Proszę wykorzystać mapę Polski i stolicy oraz rozkłady jazdy.

Grupa mimo młodego wieku pasjonowała się historią. Większość uczniów miała polskie korzenie i znała losy kraju nie tylko z książek lub filmów, lecz także z opowieści rodzinnych. W czasie rozmowy dotyczącej preferencji muzycznych pojawiło się pytanie o piosenki przedwojenne. Stało się to inspiracją do wykorzystania utworu pt. *Umówiłem się z nią na dziewiątą* Eugeniusza Bodo. Celem ćwiczenia było ułożenie planu dnia – najpierw w oparciu o tekst, a potem w odniesieniu do wylosowanego hasła, np. urodziny mamy, spotkanie z szefem. Dodatkowym atutem wybranej piosenki, biorąc pod uwagę czas, w którym żył jej wykonawca oraz zainteresowania uczniów, był fakt, iż stanowiła ona inspirację do rozmowy o realiach wojennych.

Zad. 3. Zadanie dwuetapowe.

a. Proszę posłuchać piosenki. Proszę przeczytać tekst i napisać plan spotkania/randki.

Umówiłem się z nią na dziewiątą,
tak mi do niej tęskno już.
Zaraz wezmę od szefa akonto,
kupię jej bukietik róż.
Potem kino, cukiernia i spacer
w księżycową, jasną noc.
I będziemy szczęśliwi, weseli,
aż przyjdzie północ i nas rozdzieli [...].

b. Proszę podzielić się na cztery grupy. Proszę wylosować kartkę z nazwą spotkania i napisać jego plan.

Grupa II

W drugiej grupie potwierdziła się hipoteza o nieznajomości polskich piosenek, co z pewnością miało związek z niskim poziomem zaawansowania językowego. Jednak dużym zaskoczeniem był fakt, iż uczestnicy zajęć nie mieli sprecyzowanych

preferencji gatunkowych. Po wysłuchaniu różnorodnych piosenek – zarówno po polsku, jak i w ich rodzimych językach – można było stwierdzić, iż lubią muzykę taneczną. Ze względu na dużą rozbieżność dotyczącą znajomości polszczyzny, zdecydowano się na wprowadzenie tylko dwóch zadań z wykorzystaniem piosenki. Pierwsze było podsumowaniem zajęć o stosowaniu narzędnika, co jednocześnie stanowiło okazję do weryfikacji sprawności pisania. Wybór padł na piosenkę z wieczorynki pt. *Kulfon, co z ciebie wyrośnie?*, emitowanej w latach 1996–1997. Wynikało to z faktu, iż podczas zajęć z wychowawcą grupa oglądała dawne oraz współczesne realizacje bajek i opowieści dla dzieci. Dzięki platformie YouTube możliwe było nie tylko odsłuchanie, ale również obejrzenie tytułowego utworu do wybranej wieczorynki, co ułatwiło odbiór fraz typu „gruszki na wierzbie”, gdyż mogły być one odpowiednio zwizualizowane.

Zad. 1. Proszę podkreślić rzeczowniki w narzędniku. Proszę napisać e-mail do kolegi z innego kraju. Proszę napisać o swoich zainteresowaniach i o tym, kim będziesz w przyszłości.

Kulfon, Kulfon, co z ciebie wyrośnie?	gruszki na wierzbie, czy śliwki na sośnie.
Martwię się już od tygodnia.	Sam jeszcze nie wiem, czy będę <u>strażakiem</u> ,
Zębów nie myjesz, kolegów wciąż bijesz,	<u>cieślą</u> , <u>piekarzem</u> czy „ <u>niebieskim ptakiem</u> ”.
dziurę masz w najlepszych spodniach!	
Nikt jeszcze nie wie, co ze mnie wyrośnie:	

Z kolei drugie zadanie to reakcja na prośbę o wyjaśnienie specyfiki gatunku, do którego należy piosenka *Wszyscy Polacy* zespołu Bayer Full. Utwór został bowiem wykorzystany jako element przedstawienia się jednej z grup obozowych i wywołał zróżnicowane reakcje wśród polskiej kadry, co wynika z kontrowersyjności muzyki *disco polo*. Ponadto skłonił do pytań o znaczenie terminu *rodzina* ze strony osób nieposiadających polskich korzeni, co wymagało wyjaśnienia, iż to określenie można interpretować metaforycznie.

Zad. 2. Proszę posłuchać piosenki i przeczytać tekst. Proszę podzielić się na trzy grupy. Proszę przeczytać tekst i przygotować scenkę pod tytułem: *Wszyscy Polacy to jedna rodzina*⁴.

⁴ Wcześniejsze wyjaśnienie tytułu piosenki i rozmowa na temat jego różnorodnego rozumienia w kontekście wielokulturowości została podsumowana w scenkach stanowiących efekt interpretacji tytułowego zdania przez poszczególne grupy.

Grupa III

W trzeciej grupie sprecyzowane preferencje muzyczne miały głównie dziewczęta, które wymieniały utwory ze współczesnej polskiej muzyki popularnej. Chłopcy zdecydowanie sprzeciwili się piosenkom o tematyce miłosnej. Wyjątek stanowił jedynie *Kamień z napisem LOVE* zespołu Enej.

Zad. 1. Proszę posłuchać piosenki. Proszę przeczytać tekst i na tej podstawie narysować komiks.

Męska część grupy pozostawała w ciągłym konflikcie z żeńską, dlatego jedyną możliwością pracy z piosenką było wykorzystanie dwóch utworów: jednego dla dziewcząt i jednego dla chłopców. Tylko takie działanie skutkowało pracą wszystkich osób. Wykorzystano zatem teksty *Będziesz moją panią* Marka Grechuty w celu przeciwiczenia czasu przyszłego złożonego oraz *Chciałem być* Krzysztofa Krawczyka jako punkt wyjścia do rozmowy o marzeniach.

Zad. 1. Proszę posłuchać piosenki i przeczytać tekst. Proszę wylosować kartkę z datą. Proszę opowiedzieć, co będzie się działo tego dnia.

Dla lektora: przykładowe daty – 28.08.2085; 1.09.3954.

Zad. 2. Proszę podzielić się na trzy grupy. Proszę przeczytać tekst piosenki. Proszę zrobić kolaż pod tytułem *Moje największe marzenie*.

Dla lektora: Każdy uczeń przygotowuje fragment pracy. Następnie kolaże są wystawione w sali. Uczniowie otrzymują karty do głosowania z imionami kolegów i rubryką zatytułowaną *Marzenie*. Ich zadaniem jest nazwanie marzeń na kolażach i dopasowanie ich do poszczególnych osób.

Czy na pewno piosenka?

Anna Szczepan-Wojnarska w artykule *Polonistyka transkulturowa* (Szczepan-Wojnarska 2014, s. 142–144) porusza problem budowania tożsamości i podkreśla, jak ważny aspekt w odnalezieniu siebie w świecie stanowi sposób postrzegania dziedzictwa, zwłaszcza tego w postaci tekstowej (Szczepan-Wojnarska 2014). Sformułowana w ten sposób teza skłania do refleksji nad możliwością przełożenia opisanego procesu na grunt glottodydaktyki polonistycznej. Działanie przynoszące skutki w kształtowaniu postaw osób żyjących w danym kraju lub wychowywanych

w określonej tradycji motywuje do poszukiwania analogicznego narzędzia dla cudzoziemców. Należy bowiem pamiętać, iż aspekt kulturowy jest niezwykle ważny w przypadku nauki języka obcego lub drugiego. Niewątpliwie pod względem formalnym, przynajmniej w początkowej fazie edukacji, powinno być ono stosunkowo krótkie, zrozumiałe, wykorzystujące zasoby współczesnej polszczyzny. Zatem idealnym materiałem dydaktycznym wydaje się piosenka.

Argumenty: lingwistyczny, strukturalny i psychologiczny, przytoczone w artykule, dowodzą, iż zalety stosowania utworów słowno-muzycznych są poparte badaniami naukowymi. Jednak opisana w kolejnej części tekstu praktyka pokazuje, że praca z piosenką wymaga nie tylko analizy predyspozycji grupy, lecz także weryfikacji podejścia lektora. Warto pamiętać o tym, że nawet prowadzenie zajęć w podobnych grupach nie powinno zwalniać z konieczności rozmowy z uczniami lub wykonania ankiety poruszającej kwestię preferencji muzycznych. W przypadku pominięcia tego elementu niezbędna jest wnikliwa obserwacja reakcji uczniów na zadanie stworzone w odniesieniu do danego utworu muzycznego.

Właściwe wykorzystanie piosenki skutkuje kształtowaniem wśród uczestników zajęć potrzeby słuchania ze zrozumieniem, a tym samym stanowi motywację do samodzielnego doskonalenia tej sprawności, niezależnie od lekcji (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 122). Przygotowując zajęcia na podstawie autentycznych materiałów, należy zatem pamiętać o zaletach przemyślanego zapoznawania uczniów ze słowno-muzycznym wymiarem polskiej kultury oraz o przedkładaniu ich rzeczywistych gustów muzycznych ponad wyobrażenie lektora na temat preferencji grupy.

Bibliografia

- Bernacki M., Pawlus M., *Słownik gatunków literackich*, Bielsko-Biała 1999, s. 578.
- Dawidziak-Kładoczna M., *Wiersze i piosenki w nauczaniu dzieci języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2008, t. 16, s. 37–48.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1997, s. 89–123.
http://www.wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=5338&id_znaczenia=5119108 [dostęp: 8.12.2018].
<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/piosenka;5472172.html> [dostęp: 8.12.2018].
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998, s. 190.
- Łaszewicz M., *Piosenka jest dobra na wszystko?*, w: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, t. 17, s. 335–341.

- Niewiara A., *Piosenka – gatunek ewoluujący*, w: *Gatunki mowy i ich ewolucja*, red. D. Ostaszewska, Katowice 2004, s. 201.
- Pałasz P., *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2013, t. 20, s. 349–356.
- Potrykus-Woźniak P., *Słownik nowych gatunków i zjawisk literackich*, Bielsko-Biała 2010, s. 158–162.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Siek-Piskozub T., *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier*, red. A. Surdyk, t. 1, Poznań 2007, s. 13–28.
- Siek-Piskozub T., Wach A., *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań 2006, s. 41–49.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000, s. 305.
- Szczepan-Wojnarska A. M., *Polonistyka transkulturowa*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 142–144.
- Zwierzycza-Raulinajtys A., *Piosenka w nauczaniu dzieci języka obcego – zabawa czy trudność*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier*, red. A. Surdyk, t. 1, Poznań 2007, s. 99–10.
- Paulina Kaźmierczak – doktorantka w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego.

Paulina Kaźmierczak – doktorantka w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego.

Komu piosenkę? O recepcji piosenek wśród dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jako obcego

Streszczenie: W artykule przedstawiono zalety właściwego doboru materiału ludycznego – w tym przypadku piosenki – zależnie od preferencji grupy. Najlepszym narzędziem weryfikacji wstępnych założeń lektora na temat utworów, które mogą podobać się uczestnikom zajęć, jest zadawanie pytań, czy to w formie ankiety, czy rozmowy przy okazji wspólnego wykonywania ćwiczenia. Tekst porusza także kwestię konstruowania kreatywnych zadań w opozycji do tradycyjnego uzupełniania luk w trakcie słuchania piosenki. W artykule przedstawiono propozycje ćwiczeń, które zastosowano w czasie zajęć językowych.

Who wants a song? The reception of songs among children and teenagers in Polish as a Foreign Language lessons.

Summary: The article shows the use of songs in Polish lessons for foreigners, especially foreigners with Polish origins. The author presents methods of improving language abilities and shows examples of exercises which can develop communicative competence. The author demonstrates that the selection of songs should depend on the preferences of the group, not on the teacher's assumptions.

Nauka języka sąsiada: od kształcenia przedszkolnego do zawodowego. Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne na Pomorzu Przednim

JUSTYNA HRYNIEWICZ, GRZEGORZ LISEK

UNIVERSITÄT GREIFSWALD

Na Pomorzu Przednim w Niemczech prowadzone są obecnie dwa projekty europejskie¹ dotyczące nauki języka sąsiada. Każdy z projektów dotyczy języków używanych na pograniczu polsko-niemieckim. Pierwszy projekt („Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania”) obejmuje wiele poziomów edukacji szkolnej, drugi („Zintegrowane transgraniczne ratownictwo medyczne w Pomeranii/Brandenburgii – InGRiP”) realizowany jest obecnie z absolwentami szkół medycznych. Celem artykułu jest omówienie rozwiązań dydaktycznych i organizacyjnych oraz próba odpowiedzi na pytanie, czym jest język sąsiada.

Język polski jako język sąsiada

W glottodydaktyce polonistycznej rozróżnia się pojęcia: język polski jako język pierwszy, drugi, obcy, odziedziczony lub język pochodzenia (por. Gębał 2018; Lipińska, Seretny 2018, s. 83–102). Nie stosuje się jeszcze powszechnie określenia „język polski jako język sąsiada”. W poniższym artykule przedstawione są działania, w których kluczowe miejsce zajmuje termin „język sąsiada”, oraz omawiane są aspekty dotyczące dydaktyki i organizacji nauczania języka polskiego właśnie

¹ Każdy z projektów realizowanych w ramach Programu Współpracy Interreg VA Meklemburgia – Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska jest dofinansowany ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR).

jako języka sąsiada. Ponieważ w literaturze przedmiotu nie istnieje jeszcze definicja tego terminu, rozważania należy rozpocząć od określenia, czym jest język sąsiada (zob. Brehmer 2018 – o języku polskim jako języku sąsiada). Rozważania te można prowadzić z perspektywy glottodydaktycznej oraz socjolingwistycznej. Warto połączyć te dwie perspektywy, aby wielowątkowo i możliwie całościowo ująć ten fenomen. Z perspektywy socjolingwistycznej język może być analizowany z poziomu administracyjnego (język urzędowy, państwowy) bądź narodowo-etnicznego (język narodowy, regionalny lub mniejszościowy) (por. Lisek 2014, s. 38–46). Próby klasyfikacji narodowo-etnicznych są często oceniane krytycznie, ponieważ kryteria nie wydają się wystarczająco jasne (por. Wicherkiewicz 2011, s. 74), choć podczas klasyfikowania „języka sąsiada” nie jest chyba możliwe uniknięcie podejścia narodowo-etnicznego, związanego także po części z prestiżem języka. Z geograficznego i administracyjnego punktu widzenia język sąsiada jest językiem urzędowym sąsiedniego państwa, używanym przez rodzimych użytkowników rzeczonoego języka jako pierwszego na całym terytorium danego kraju. W regionie przygranicznym język sąsiada posiada wyjątkowy status, który nie jest tożsamy z jego statusem na obszarze całego kraju. Język sąsiada może (np. język duński w Niemczech), ale nie musi mieć usankcjonowanego prawnie statusu języka mniejszościowego (jak język polski). W regionie przygranicznym język sąsiada posiada z pewnością inny prestiż. W sytuacji idealnej mieszkańcy państw graniczących ze sobą wykazują przynajmniej receptywną (zob. Kimura 2018) znajomość języka sąsiada. Z perspektywy Niemiec język polski jest zatem jednym z języków sąsiada, w szczególności dla trzech krajów związkowych: Brandenburgii, Meklemburgii-Pomorza Przedniego oraz Saksonii (zob. Brehmer 2018). Patrząc z perspektywy glottodydaktycznej, w szkolnictwie niemieckim język polski jest nauczany głównie jako język ojczysty (niem. *muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*) lub odziedziczony (niem. *Herkunftssprache*) wśród osób pochodzenia polskiego, jako przedmiot szkolny oferowany jest natomiast głównie na terenie przygranicznym, co stanowi o jego wyjątkowym statusie w danym regionie (Telus 2013 – o nauczaniu języka polskiego w szkołach niemieckich). Ponadto znajomość języka sąsiada ma kluczowe znaczenie dla regionu przygranicznego w ramach współpracy transgranicznej na płaszczyźnie politycznej, gospodarczej, naukowej i kulturowej.

Rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne w ramach projektu „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania”

Nauczanie języka obcego w warunkach instytucjonalnych zależy jest nie tylko od zastosowania skutecznych środków dydaktyczno-metodycznych, lecz także od zaplecza legislacyjnego i organizacyjnego. Lepsza jakość nauczania języka polskiego oraz związany z tym cel długofalowy – rozpowszechnienie znajomości języka sąsiada wśród uczniów w Meklemburgii-Pomorzu Przednim – ściśle dotyczy zmian w organizacji nauczania języka polskiego, szczególnie na terenie przygranicznym. W ramach projektu „Nauczanie języka sąsiada” podejmowane są liczne przedsięwzięcia, mające na celu opracowanie i wdrożenie ciągłej koncepcji nauczania języka polskiego jako języka sąsiada. Działania te można przypisać do następujących płaszczyzn:

1. (Szkolnej) polityki językowej;
2. Dydaktyki i metodyki języka polskiego jako języka sąsiada;
3. Kształcenia nauczycieli języka polskiego jako języka sąsiada.

Dążenia polityczne danego kraju lub regionu odzwierciedlone są zawsze w ukierunkowaniu ogólnej polityki językowej oraz szkolnej polityki językowej (Marten 2016, s. 92). Decyzja, które języki obce nauczane są w ramach przedmiotów szkolnych, podejmowana jest przez dane ministerstwo edukacji (Marten 2016, s. 92). Szkolna polityka językowa jest z jednej strony wyrazem aktualnej polityki językowej, a z drugiej – świadczy o postrzeganiu danego języka w danym regionie (prestż języka, jego przydatność). Szkoła w terminologii Bourdieu jest językowym rynkiem, w którym dokonuje się wartościowanie języków, co wynika z przyzwyczajęń nabytych podczas socjalizacji w danym środowisku – *habitusu* (Fürstenau, Niedrig 2011, s. 73–78). W ramach projektu realizowane są działania mające ułatwić wprowadzenie języka polskiego na stałe do przedmiotów nauczania w edukacji przedszkolnej i szkolnej w regionie przygranicznym. Dotychczas nauka języka polskiego odbywała się zazwyczaj w ramach dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, co znacząco wpływało na jakość prowadzonych zajęć oraz niską motywację uczniów do nauki (Brehmer 2018, s. 30). Obecnie ramowy plan nauczania dotyczący nauki języków obcych w Meklemburgii-Pomorzu Przednim określa wprowadzenie pierwszego języka obcego już od klasy trzeciej szkoły podstawowej, ale uwzględnia on tylko przykłady z języków angielskiego i francuskiego (Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2007). Język polski ujęty jest w ramowym planie nauczania dla klasy siódmej,

który zakłada naukę języka polskiego jako drugiego języka obcego, oraz dla klasy dziewiątej lub dziesiątej – język polski oferowany jest wówczas jako trzeci język obcy (Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2002). Dokument, który określa, jakie treści powinny być nauczane na lekcjach języka polskiego, ujednolica tym samym proces kształcenia i stanowi pomoc dla nauczyciela. Ciągła koncepcja nauki języka polskiego jako języka sąsiada zakłada nieprzerwany proces, począwszy od nabywania języka już podczas edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, aż po kolejne szczeble edukacyjne obejmujące także kształcenie zawodowe. Obecnie obowiązujący ramowy plan nauczania dla klas od siódmej do dziesiątej jest niewystarczającym dokumentem regulującym nauczanie języka polskiego.

Najpoważniejszym problemem w nauczaniu na terenie przygranicznym jest nieuwzględnienie języka polskiego od pierwszej klasy w większości szkół podstawowych. Umiejętności językowe nabyte podczas edukacji przedszkolnej nie są rozwijane, a ponowna nauka języka polskiego możliwa jest najwcześniej od siódmej klasy. Dokument stanowiący podstawę programową dla języka polskiego jako przedmiotu nauczanego w szkołach przygranicznych będzie zatem określał strukturę i przebieg procesu nauczania języka sąsiada w regionie przygranicznym, zapewniając tym samym wdrożenie koncepcji wczesnej nauki języka sąsiada, oraz będzie gwarantował lepszą jakość kształcenia.

Drugim istotnym komponentem nauczania języka polskiego jest opracowanie materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla uczniów niemieckojęzycznych. Na rynku wydawniczym znaleźć można niewiele publikacji, które dostosowane są do pracy z uczniami na wczesnych etapach edukacyjnych. Dotychczas nie powstał jeszcze jednolity podręcznik dla dzieci, który mógłby być wykorzystywany w nauce języka polskiego jako obcego w szkołach na terenie Niemiec. Braki w materiałach edukacyjnych znacznie utrudniają nauczycielom pracę. Najważniejszą cechą materiałów edukacyjnych, które powstaną w ramach projektu, jest odwoływanie się do zagadnień językowych oraz tematów omawianych na poprzednich etapach edukacyjnych oraz nawiązywanie do wcześniej nabytych umiejętności i kompetencji językowych. Zabieg ten ma zapewnić ciągłość nauczania tak, aby nabyte umiejętności językowe mogły być rozwijane długofalowo.

Odpowiednie regulacje legislacyjne oraz wysokiej jakości narzędzia pracy dla nauczycieli stanowią podstawę efektywnego nauczania. Istotnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia jest także adekwatne zastosowanie metod uczenia się języka. Z ekspertyzy dotyczącej stanu nauczania języka polskiego w Meklemburgii-Pomorzu Przednim (Hildebrant, Fiałek, Bartels 2013) wynika zalecenie stosowania w przedszkolach i szkołach podstawowych metod imersyjnych oraz zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (tzw. CLIL)

(Hildebrant, Fiałek, Bartels 2013, s. 32; zob. Wode 2008). Praca metodą immersji, która zakłada całkowite „zanurzenie się” w języku, wymaga jednak ustrukturyzowania. Konieczność stosowania ćwiczeń ukierunkowanych na dany aspekt językowy w ramach metody immersji podkreślają wyniki badania PISA z 2000 roku w Niemczech. Z badania tego wynika, że dzieci migrantów nie nabywają w pełni języka otoczenia bez systematycznego wsparcia, mimo pełnego „zanurzenia” w języku kraju przyjmującego (Garlin 2008, s. 11). W przypadku wczesnej nauki języka obcego dobór materiałów edukacyjnych i metod ma istotne znaczenie, ponieważ dostęp do *inputu* („wejściowego” materiału językowego) nauczanego języka jest zazwyczaj dość mocno czasowo ograniczony. Przykładem praktyki immersyjnej jest metoda KIKUS², w ramach której opracowano interaktywny program edukacyjny do nauki języków obcych – KIKUS digital³ – także w wersji dla języka polskiego jako obcego/drugiego⁴. Interaktywny program przeznaczony jest głównie dla dzieci uczących się w szkole podstawowej. Cyfrowe karty obrazkowe, wizualizujące każdą część mowy, połączone zostały w liczne gry wspierające rozwój językowy. W programie wydzielono także przestrzeń – *obszar wyobraźni* – do dowolnego wykorzystania według potrzeb uczniów i struktury zajęć. Każda karta obrazkowa ma różne funkcje (w dziewięciu językach): można odsłuchać daną nazwę, wyświetlić zapis nazwy karty, część mowy, rodzaj rzeczownika itp. (zob. Hryniewicz 2017; 2019). Poza nauką języka polskiego program wspiera także rozwój świadomości językowej, która jest istotnym elementem nauki języków obcych w edukacji przedszkolnej (Pamuła-Behrens 2015, s. 9). Uwzględnianie wszystkich zasobów językowych uczniów, uświadamianie podobieństw i różnic między językami poprzez zabawę skutecznie rozbudza wrażliwość językową i kulturową. Ponadto buduje pozytywne nastawienie do nauki języka i wzmacnia motywację wśród uczniów.

Metoda immersji znajduje zastosowanie na lekcjach języka polskiego jako języka sąsiada ze względu na korzystne warunki w regionie przygranicznym do nauki języków już na początkowych etapach edukacyjnych, co odzwierciedlone jest także w metodyce języka polskiego jako języka obcego/sąsiada. Kluczowym

² KIKUS to skrót od niemieckiej nazwy *Kinder in Kulturen und Sprachen* (Dzieci w kulturach i językach [tłum. własne]).

³ KIKUS digital w wersji polskiej opracowany został w ramach projektu Kolegium Języka Polskiego i Kultury w Berlinie, Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja oraz Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit w Monachium (Centrum Wielojęzyczności Dziecięcej [tłum. własne]), współfinansowany jest przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej.

⁴ Program wykorzystywany może być zarówno na lekcjach języka polskiego jako obcego, jak i drugiego, ponieważ stanowi on uzupełnienie zajęć w zależności od potrzeb uczniów.

elementem w nauce języka w regionie przygranicznym jest bliskość geograficzna danego kraju, która wpływa na organizację nauczania języka (Brehmer 2018, s. 33). Najważniejszą różnicą między nauczaniem języka obcego a nauczaniem języka sąsiada jest możliwość szybkiego wykorzystania nabytych umiejętności językowych ze względu na niedaleką odległość do granicy z Polską, co w przypadku innych języków obcych, np. języka angielskiego czy francuskiego, jest dość utrudnione (Brehmer 2018, s. 33). Nawet jednodniowy pobyt w Polsce umożliwia ćwiczenie poznanych słów czy struktur języka w środowisku wyłącznie polskojęzycznym, np. w sklepie czy na poczie (Brehmer 2018, s. 33). Wówczas kompetencje językowe oraz międzykulturowe są nabywane (i ćwiczone) znacznie szybciej niż w sztucznych warunkach wyłącznie podczas nauczania sterowanego. Ponadto wpływa to także na motywację uczniów do nauki, gdyż korzyści płynące ze znajomości języka sąsiada są widoczne.

W czasie trwania projektu nauczycielom i wychowawcom przedszkolnym z placówek oświatowych biorących udział w projekcie zapewniono wsparcie metodyczne w kwestii nauczania języka polskiego jako języka sąsiada. Ponadto regularnie organizowane są szkolenia i seminaria dokształcające z zakresu dydaktyki i metodyki języka polskiego jako obcego.

Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne w ramach projektu InGRiP

Zarówno teoretyków, jak i praktyków nie trzeba przekonywać, że dobór treści nauczania do potrzeb zawodowych oraz organizacja odpowiednich kursów nie należy do łatwych zadań. Warto też pamiętać, że „kursy specjalistyczne są uzależnione od potrzeb rynku, dlatego mogą dotyczyć wybranych i bardzo specjalistycznych zagadnień danej dziedziny wiedzy” (Gębka-Wolak 2011, s. 315). Nierzadko jest to niejako praca unikatowa, jeśli kurs nie dotyczy np. sfery biznesu, osób z tej grupy, istnieją już bowiem podręczniki języka polskiego jako obcego. Medycyna nie jawi się jako dziedzina łatwa, choć dostępne są (nieliczne) materiały dydaktyczne dotyczące treści medycznych oraz niemalże w każdym podręczniku dla poziomu elementarnego i wstępnego (Seretny, Lipińska 2005, s. 19)⁵ występują lekcje o zdrowiu i medycynie. Omawiany kurs językowy dotyczy jednak specjalistycznych zagadnień medycyny ratunkowej, jak np. resuscytacja krążeniowo-oddechowa czy zaopatrywanie

⁵ W artykule poziomy te nazywane są synonimicznie poziomem podstawowym.

pacjenta we wstrząsie anafilaktycznym. Nie są to więc typowe tematy medyczne podejmowane przez dostępne na rynku podręczniki jpjo (Ławnicka-Borońska, Kubacka 2016). Pod uwagę należy jeszcze wziąć m.in. heterogeniczność potrzeb i motywację uczestników kursu oraz ich doświadczenie zawodowe. Warto więc przyrzeć się bliżej rozwiązaniom dydaktycznym i organizacyjnym. Na sprawy organizacyjne trzeba spojrzeć z szerszej perspektywy edukacyjnej polityki językowej – np. umiejscowienia procesu kształcenia języka fachowego na etapie edukacji zawodowej jako pewnym cyklu kształcenia. Ponieważ proponowane kursy mają charakter pilotażowy, warto najpierw przyrzeć się kwestiom dydaktycznym, by móc zaproponować pewne trwałe rozwiązania umocowane na poziomie edukacyjnej polityki językowej w powiecie, jak ma to miejsce w projekcie „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania”.

Proponowany kurs przeznaczony jest dla ratowników medycznych będących rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego. Kursanci nie znają języka polskiego. To kurs specjalistyczny (dla celów zawodowych)⁶ dla początkujących. Z perspektywy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) dotyczy poziomu A1. Stanowi to pewną trudność, ponieważ „dotychczasowy dorobek polonistycznej glottodydaktyki specjalistycznej uwzględnia przede wszystkim uczących się znających polski na poziomie co najmniej B1” (Gębka-Wolak 2016, s. 11), nie ma więc do nauczania na tym poziomie zaawansowania odpowiednich materiałów do nauki. Trudnością wydaje się (niezależny od autora programu) brak możliwości wnikliwej analizy umiejętności i potrzeb kursantów (m.in. Komorowska 2009, s. 39; Gajewska, Sowa 2014, s. 121; Sobkowiak 2011, s. 68)⁷.

Celem nadrzędnym kursu językowego jest wykształcenie kompetencji lingwistycznych z zakresu języka medycznego na poziomie A1, umożliwiającym pracę z pacjentami polskojęzycznymi. Do celów kursu należy również rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej ratowników medycznych oraz rozwijanie ich świadomości międzykulturowej.

⁶ Zainteresowani naukowym spojrzeniem na rodzaje kursów mogą się zapoznać z podziałami kursów tworzonymi przez glottodydaktyków języka polskiego, m.in. Zarzycką (2017, s. 137) czy Seretny (2017, s. 150).

⁷ Zważając jednak na liczne postulaty dostosowania kursu do doświadczenia zawodowego, w tym wiedzy medycznej uczestników i specyfiki pracy ratowników medycznych, przeprowadzono skrócone badanie ankietowe mające na celu określenie wieku potencjalnych kursantów, ich biografii językowej, dokonanie samooceny znajomości języka polskiego oraz doświadczenia w pracy w wielojęzycznych zespołach ratowniczych.

Celem szczegółowym jest poprawne językowe funkcjonowanie w mieszanych narodowościowo zespołach ratowniczych i poprawne realizowanie stawianych ratownikom zadań w posługiwaniu się językiem polskim. Oznacza to, że kursant zna podstawową terminologię specjalistyczną związaną z udzielaniem pierwszej pomocy, posługuje się połączonym słownictwem medycznym, w szczególności z zakresu anatomii systematycznej, wybranym słownictwem pokrewnym w sytuacjach typowych, potrafi konstruować krótkie wypowiedzi ustne i pisemne niezbędne do wykonywania swoich obowiązków oraz rozumie treść typowych formularzy i dokumentów medycznych (m.in. kart choroby, skierowań, recept) i potrafi je wypełniać.

W przypadku krótkiego nieakademickiego kursu dla ratowników medycznych ważna będzie komunikacja ustna, a zatem realizacja funkcji językowych, na które zwraca się uwagę już podczas kursów dla studentów medycyny, a należą do nich m.in.: „nawiązywanie kontaktu z pacjentem, przedstawianie się, przeprowadzanie wywiadu medycznego, identyfikowanie objawów chorób, wezwanie do działania bądź jego zaniechania” (Ławnicka-Borońska i in. 2011, s. 329). Te ostatnie będą ważne np. w trakcie reanimacji. Istotne wydaje się także informowanie o podejmowanych czynnościach medycznych. Nie oznacza to, że słuchanie, czytanie i pisanie nie będą ćwiczone, ponieważ właściwie zorganizowany proces glottodydaktyczny nie może się bez nich obyć (Brzeziński 1987, s. 79), choć nie wszystkie techniki będą stosowane jednakowo często. Proponujemy z tego względu wyćwiczenie następujących technik odnośnie do poszczególnych sprawności (Gajewska, Sowa 2014, s. 176, 190):

1. Słuchanie (dopasowywanie definicji i terminów, uzupełnianie tabel, infografik, wykresów, dopasowywanie obrazków do definicji),
2. Mówienie (pytania i odpowiedzi, odgrywanie ról),
3. Czytanie (uzupełnianie zdań, uzupełnianie tabel, zdania typu prawda/fałsz),
4. Pisanie (grupowanie wyrazów, podpisywanie obrazków, grafik).

Kurs języka polskiego obejmuje 120 godzin kontaktowych dla czterech grup. Liczba uczestników w grupie nie przekracza 13 osób uczących się metodą komunikacyjną oraz metodą podejścia zawodowego⁸. Metody nauczania realizowane są w trzech nienastępujących po sobie tygodniach (każdy po 40 godzin). Ze względu na dokładność pojęć medycznych, możliwe jest stosowanie języka niemieckiego i metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Oprócz zajęć stacjonarnych dostępne są

⁸ Dobór metody jest jednym z ważnych elementów planowania kursu. O popularnych metodach i podejściach piszą m.in. Komorowska (2009, s. 34–36) czy Hryniuk (2011, s. 82–84).

moduły e-learningowe, trwające w dwóch pierwszych tygodniach nauki stacjonarnej po siedem tygodni, po trzecim tygodniu nauki stacjonarnej – osiem tygodni. Wspomniane moduły będą dotyczyły kolejno:

1. Struktur/słownictwa języka polskiego (m.in. dane osobowe, wygląd zewnętrzny, anatomia ogólna, rutyna dnia codziennego, obiekty użyteczności publicznej, określenia czasu, dni tygodnia, miesiące, nazwy lekarzy i zawodów medycznych, produkty żywnościowe i częste alergie),
2. Podstawy polskojęzycznej komunikacji medycznej (m.in. objawy chorób i jednostki chorobowe, elementy układu sercowo-naczyniowego, oddechowego, kostnego, trawiennego, nerwowego i moczowo-płciowego, rodzaje ran, nazwy postaci leku),
3. Komunikacji w polskojęzycznym ratownictwie medycznym (m.in. ocena stanu pacjenta i zastosowanie schematu ABCDE i SAMPLE, zakomunikowanie wyników badania, akty mowy związane z przygotowaniem i realizacją reanimacji, komunikacja w przypadku zawału, przekazanie pacjenta, nazywanie sprzętu medycznego).

Zakres jednostek tematycznych realizowanych w dwóch pierwszych modułach został po części zaczerpnięty z niemiecko- i polskojęzycznych opracowań fachowych na temat medycyny ratunkowej i anestezjologii, nielicznych podręczników do nauki języka polskiego medycznego, materiałów do nauki języka niemieckiego dla polskojęzycznych ratowników medycznych, wyników badań ankietowych dotyczących potrzeb studentów uczących się języka polskiego na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi (Wojtczak 2016), wyników własnych badań ankietowych, a w przypadku tematów ogólnych – dotyczących zdrowia, samopoczucia, jedzenia, napojów czy określeń miejsca i czasu. Korzystano przy tym z cenionej pozycji *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2011), wybierając pasujące tematycznie zagadnienia leksykalne i gramatyczne. W przypadku trzeciego tygodnia znaczący wpływ na dobór treści miały konsultacje z lekarzem medycyny ratunkowej i jego sugestie⁹.

Prezentacja struktur gramatycznych sprowadza się do minimum, a ćwiczenia automatyzujące i komunikacyjne odnoszą się bezpośrednio do tematyki udzielania pierwszej pomocy, medycyny ratunkowej czy objawów zagrażających zdrowiu i życiu. W przypadku ratowników medycznych (czy też lekarzy) mamy

⁹ Konsultacje z dwujęzycznym lekarzem oraz polskojęzycznym ratownikiem medycznym zaowocowały stworzeniem listy wyrażen koniecznych do właściwej realizacji treningu symulacyjnego.

do czynienia z kursantami niemającymi przygotowania filologicznego, jak więc podaje literatura: „informacje gramatyczne powinny być podane w sposób maksymalnie uproszczony przy zastosowaniu układu spiralnego” (Seretny, Lipińska 2005, s. 120). Takie podejście do realizowania tematów cieszy się także uznaniem wśród glottodydaktyków języka polskiego specjalistycznego, a szczególnie medycznego (Ławnicka-Borońska i in. 2011, s. 327).

Z szeregu zagadnień gramatycznych przewidzianych programem na poziomie A1 języka polskiego ogólnego (Janowska i in. 2011) w trakcie kursu języka polskiego specjalistycznego z zakresu medycyny ratunkowej możliwa jest realizacja tylko części materiału. Najpotrzebniejsza jest nauka odmiany czasowników. Ważne są także: deklinacja rzeczowników (ich liczba i rodzaj), związki wyrazowe, stopniowanie przymiotników i przysłówków. Nie sposób poświęcić jednakowej uwagi wszystkim omawianym przypadkom w deklinacji. Najważniejsze wydają się: mianownik, biernik (prośby, określanie czasu, objawy), dopełniacz (określanie ilości, negacja) i celownik (opis samopoczucia). Wołacz ma znaczenie w przypadku zwrotów adresatywnych. Narzędnik (opis sprzętu medycznego, umiejscowienie bólu, spożyty posiłek) i miejscownik (określanie czasu, określanie miejsca, np. wypadku) wydają się również nieodzownymi elementami *curriculum*. Na kursie języka specjalistycznego nie można też zrezygnować z ćwiczeń dotyczących poprawnej wymowy, ponieważ rozwijając kompetencję komunikacyjną, stają się one niejako integralną częścią programu, a w przypadku kursantów mają zasadnicze znaczenie w realizacji celu komunikacyjnego¹⁰.

Warto pamiętać, że ważnym elementem każdego kursu językowego są aspekty komunikacji międzykulturowej. Poruszane tu zagadnienia dotyczą m.in. zażywania przez Polaków suplementów diety, ogólnych aspektów organizacji sektora medycznego w Polsce, pojęcia uprzejmości, mówienia o sprawach przykrych i wstydliwych.

Podsumowanie

Choć przedstawione projekty znajdują się na różnych etapach realizacji i przyświecają im z pozoru odmienne cele, łączy je – po pierwsze – język polski jako język sąsiada. Dla obu projektów zadaniem kluczowym jest nauczanie języka polskiego

¹⁰ Ciekawą propozycję ćwiczeń wymowy na parach minimalnych przedstawia w swoim podręczniku Ławnicka-Borońska (2013). Rozwiązanie to może posłużyć jako model dla tworzenia kolejnych par z zakresu medycyny ratunkowej.

w regionie przygranicznym na różnych szczeblach edukacyjnych, zaczynając od wychowania przedszkolnego, aż do kształcenia zawodowego. Po drugie, punktem zbieżnym jest dotychczasowy brak odpowiednich materiałów dydaktycznych. Powstają one właśnie w ramach wspomnianych przedsięwzięć. Nie bez znaczenia jest także edukacyjna polityka językowa Meklemburgii-Pomorza Przedniego, która nie udzielała dotychczas wsparcia językowi sąsiada – językowi polskiemu. Warto śledzić przebieg projektów i wyniki ewaluacji, aby móc przeanalizować zapotrzebowanie na materiały dydaktyczne, dostosowywać do potrzeb kierunki studiów przygotowujące nauczycieli języka sąsiada i wspomagać akceptację dla osób posługujących się językiem polskim. Z lingwistycznego punktu widzenia projekty te uzmąsłowią nam specyfikę komunikacji na pograniczu polsko-niemieckim, która wciąż jest warta badania.

Bibliografia

- Brehmer B., *Polnisch als Nachbarsprache in Deutschland*, „Polski w Niemczech. Polnisch in Deutschland” 2018, nr specjalny, s. 24–37.
- Brzeziński J., *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Lublin 1987.
- Fürstenau S., Niedrig H., *Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt*, [w:] Fürstenau S., Gomolla M., *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden 2011, s. 69–89.
- Gajewska E., Sowa M., *LSP, FOS, Fachsprache: dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.
- Garlin, E., *KIKUS Deutsch: Die KIKUS/Methode. Ein Leitfaden. Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*, Ismaning 2008.
- Gębał P. E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- Gębka-Wolak M., *Przygotowanie lektorów do nauczania języka specjalistycznego*, [w:] Pluskota K., Taczyńska K., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń 2011, s. 303–320.
- Gębka-Wolak M., *Gramatyka w nauczaniu języka polskiego do celów specjalistycznych*, [w:] Bałajewska-Miglus E., Vogel T., *Nauczanie języka specjalistycznego – Nauczanie i uczenie się na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Aachen 2016, s. 9–24.
- Hildebrandt S., Fiałek, M., Bartels J., *Abschlussbericht: Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung aufeinander aufbauender Sprachwerbsangebote*, Modul I: *Bestandsaufnahme*. Im Auftrag des Landkreises Vorpommern-Greifswald Stabsstelle Kommunales Bildungsmanagement, Greifswald 2013,

- <https://slawistik.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/fakultaet/phil/Abschlussbericht.Polnischstudie.26.06.14.pdf> [dostęp: 05.12.2018].
- Hryniewicz J., *Metoda i materiały KIKUS w edukacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Polski w Niemczech. Polnisch in Deutschland” 2017, nr 5, s. 59–64.
- Hryniewicz J., *Interaktywny program edukacyjny KIKUS digital do nauki języków dla najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole”, 2019, nr 1, s. 81–86.
- Hryniuk K., *O konieczności uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów w dydaktyce języków*, [w:] Piotrowski S., *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, seria 12/15, Lublin 2011, s. 81–87.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2011.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- Lipińska E., Seretny A., *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. E. Gębał, Kraków 2018.
- Lisek G., *Ein polnisch-deutscher Vergleich der Sprachpolitik. Sprachgesetze – ihre Begründungen und ihre Effektivität*, Jena 2014.
- Ławnicka-Borońska M., *Język polski w medycynie. Guide to Polish in medical practice*, Warszawa 2013.
- Ławnicka-Borońska M., Kubacka K., *Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza*, [w:] *Specjalistyczne odmiany języka. Koncepcje badawcze i praktyka glottodydaktyczna*, seria „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2016, t. 23, s. 215–235.
- Ławnicka-Borońska M., Rudnik W. J., Wiśniewska J., *Kurs języka polskiego jako obcego dla studentów medycyny*, [w:] Pluskota K., Taczyńska K., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń 2011, s. 321–331.
- Marten, H. F., *Sprach(en)politik. Eine Einführung*, Tübingen 2016.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, *Rahmenplan Polnisch Gymnasium, Integrierte Gesamtschule*, Schwerin 2002.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, *Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen*, Schwerin 2007.
- Pamuła-Behrens M., *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 1, s. 8–12.
- Seretny A., *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*, w: *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, seria „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2017, t. 24, s. 149–166.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC Metodyki nauczania języka polskiego*, Kraków 2005.

- Sobkowiak P., *O potrzebach ucznia kursu języka specjalistycznego*, [w:] Piotrowski S., *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, seria 12/15, Lublin 2011, 68–79.
- Telus, M., *Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland*, „Polski w Niemczech. Polnisch in Deutschland” 2013, nr 1, s. 8–21.
- Wicherkiewicz T., *Języki regionalne w Europie Środkowo-Wschodniej – nowa jakość w polityce językowej, nowy wymiar tożsamości*, [w:] *Język. Komunikacja. Informacja 6. Polityka językowa w Europie Środkowo-Wschodniej*, red. I. Koutny i P. Nowak, Poznań 2011, s. 71–78.
- Wojtczak E., *Nauka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Potrzeby studentów w świetle badań ankietowych*, [w:] *Specjalistyczne odmiany języka. Koncepcje badawcze i praktyka glottodydaktyczna*, seria „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2016, t. 23, s. 237–248.
- Wode H., *Wie funktioniert Immersion?*, [w:] *Frühstart in die Nachbarsprache – Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion*, red. M. Bień-Lietz, T. Vogel, Frankfurt/Oder 2008.
- Zarzycka G., *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, [w:] *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, seria „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2017, t. 24, s. 135–148.

Grzegorz Lisek – doktor nauk humanistycznych, studiował lingwistykę stosowaną z translatoryką na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytecie Marcina Lutra w Halle-Wittenberdze oraz nauki o języku i komunikacji na Uniwersytecie w Greifswaldzie. W roku 2015 ukończył studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Obecnie pracownik naukowy w ramach projektu Interreg „Zintegrowane ratownictwo transgraniczne Pomerania/Brandenburgia (InGRiP)” w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie.

Justyna Hryniewicz – doktorantka i pracownik naukowy w projekcie „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania” w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie, absolwentka studiów licencjackich filologii polskiej ze specjalizacją glottodydaktyczną oraz germanistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Studia magisterkie ukończyła z zakresu lingwistyki ze specjalizacją o wielojęzyczności na Uniwersytecie w Poczdamie. Naukowo zajmuje się polsko-niemiecką dwujęzycznością oraz procesem nabywania języków drugich i odziedziczonych.

Nauka języka sąsiada: Od kształcenia przedszkolnego do zawodowego. Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne na Pomorzu Przednim

Streszczenie: W ostatnich latach w glottodydaktyce polonistycznej widoczny jest podział przedmiotu opisu: język polski jako język obcy, jako drugi, jako odziedziczony. Niniejszy artykuł odnosi się do nauczania języka polskiego jako języka sąsiada, szczególnie w polsko-niemieckim rejonie przygranicznym. W rozważaniach podjęto próbę określenia, czym jest język sąsiada, ponieważ nie jest to termin powszechnie stosowany. Na Pomorzu Przednim w Niemczech prowadzone są obecnie dwa projekty europejskie dotyczące nauki języka sąsiada, których cele oraz działania stanowią przedmiot artykułu. Pierwszy projekt obejmuje wiele poziomów edukacji przedszkolnej i szkolnej, drugi realizowany jest obecnie z absolwentami szkół medycznych. Ponadto omówione zostały rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne, wspierające proces nauczania języka polskiego od edukacji przedszkolnej do kształcenia zawodowego w polsko-niemieckim rejonie przygranicznym.

Learning the language of the neighbour: from pre-school to vocational training.
Organization and teaching methods in Western Pomerania

Summary: In the last years the Polish language teaching studies have seen a distinct separation into different domains: Polish as a foreign language, Polish as a second language, and Polish as a heritage language. This article will explore the topic of teaching Polish as a neighbour's language, with a special focus on the Polish-German border area. The study also seeks to define the scope of the term „neighbour's language”, as so far it has not seen widespread use. There are two European projects concerning the teaching of the language of the neighbour that are being simultaneously developed in the German region of Western Pomerania at the moment – their goals and connected activities workings are the main topic of this article. The first project encompasses many levels of pre-school and school education, while the second one is conducted with graduates of vocational medical training. The article also covers teaching and organizational solutions that support the process of learning Polish in the Polish-German border area, from the level of pre-school up to the level of vocational training.

Obcokrajowiec w szkole publicznej – problem czy wyzwanie?

KATARZYNA KOSTRO-OLECHOWSKA

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Odkąd Polska przystąpiła w 2004 roku do Unii Europejskiej, zaczęły się pojawiać grupy uchodźców i imigrantów przybywających do naszego kraju, żeby osiedlić się tymczasowo bądź na stałe. Do Polski przyjeżdżają obcokrajowcy reprezentujący różne kręgi kulturowe. Często przybywają wraz z całymi rodzinami, w tym z dziećmi, które podlegają obowiązkowi szkolnemu. Ostatnie badania UNICEF-u dotyczące dzieci cudzoziemców pochodzą z 2013 roku. Wcześniejszy raport ORE pt. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* pochodzi z 2009 roku, a Urząd Statystyczny m.st. Warszawa przedstawia statystykę obcokrajowców tylko na podstawie studentów uczelni wyższych¹. Przedstawiciele UNICEF-u uważają, że dzieci cudzoziemskie to grupa o specjalnych potrzebach, wymagająca opieki. Należy je włączyć do życia społecznego i stworzyć im dogodne warunki do prawidłowego rozwoju fizycznego oraz intelektualnego².

Raport pt. *Dzieci w Polsce* podsumowuje, że grupa dzieci cudzoziemskich uczących się w polskich placówkach oświatowych nie jest zbyt liczna. Tematyka związana z obecnością obcokrajowców w szkole publicznej pojawia się od pewnego czasu w badaniach i opracowaniach naukowych. Poruszane zagadnienia pozostają jednak zwykle na poziomie akademickim, dlatego można powiedzieć, że w praktyce nauczania dzieci cudzoziemskich nic się nie zmienia. Grona pedagogiczne w niewielkim stopniu są przeszkolone w zakresie metodyki pracy z obcokrajowcami. W dużych miastach, takich jak Warszawa czy Kraków, dzieci cudzoziemskie mają większe szanse na zdobycie umiejętności językowych ze względu na świadomość nauczycieli i otoczenia, np. korzystanie z pomocy asystenta kulturowego

¹ <https://udsc.gov.pl/wp-content/uploads/2018/04/Biuletyn-informacyjny-Urz%C4%99du-do-Spraw-Cudzoziemc%C3%B3w-nr-3.pdf>.

² <https://www.unicef.pl/O-nas/Publikacje/Dzieci-w-Polsce>.

i tłumacza, dostęp do Punktu Kontaktowego ds. Nauczania Dzieci Cudzoziemskich we WCIES. Poza metropoliami kwestia ta wygląda inaczej. Reprezentuję szkołę od środka – nie w teorii, ale w praktyce chciałabym przedstawić, jak wygląda praca z cudzoziemcami w placówce publicznej, do której uczęszcza ponad 800 uczniów, w tym kilkoro migrantów, których z roku na rok przybywa.

Adaptacja cudzoziemców w nowym środowisku

W kwietniu 2018 roku został wydany biuletyn informacyjny Urzędu ds. Cudzoziemców. W swojej treści zwraca uwagę na trudną sytuację obcokrajowców związaną z brakiem znajomości języka i różnicami kulturowymi. Osoby te często mają traumę, były ofiarami przemocy psychicznej i fizycznej, co pogłębia trudności związane z adaptacją w nowym środowisku.

Wyjazd z kraju i zmiana otoczenia to duże przeżycie dla dorosłego, a tym bardziej dla dziecka.

Przyjęcie do szkoły

Ważnym elementem integracyjnym jest edukacja – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Na swojej stronie internetowej Urząd ds. Cudzoziemców zapewnia o udzielaniu podopiecznym podstawowej pomocy w tym zakresie. Dzieci przybywające z zagranicy, będące w wieku 7–18 lat, niezależnie od tego, czy podlegają ochronie międzynarodowej, zgodnie z Ustawą o systemie oświaty mają takie samo prawo do odbywania nauki w szkole publicznej jak obywatele polscy.

Dzieci ubiegające się o przyjęcie do szkoły obwodowej, tj. szkoły podstawowej znajdującej się w miejscu ich zamieszkania, są przyjmowane z urzędu. W praktyce oznacza to, że szkoła obwodowa nie może odmówić przyjęcia ucznia. Natomiast w przypadku szkół podstawowych znajdujących się poza obwodem oraz szkół średnich uczniowie są przyjmowani, jeśli szkoła posiada wolne miejsca.

Kandydat musi posiadać odpowiednie dokumenty, które potwierdzają uczęszczanie do szkoły w innym kraju oraz liczbę odbytych tam lat nauki. Zdaje się też, że z powodów bariery językowej uczeń zostaje przyjęty do klasy programowo niższej niż ta, do której powinien iść zgodnie ze swoim wiekiem lub latami nauczania. Z jednej strony, szkoła chce ułatwić uczniowi naukę, z drugiej – dziecko trafia do klasy, w której wszyscy uczniowie są od niego młodszy i z tego powodu może czuć dyskomfort. W przypadku niektórych typów szkół wymagane

są dodatkowe zaświadczenia, np. lekarskie, sprawdzian kompetencji językowych czy zgoda rodziców. Osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową z różnych powodów mogą nie posiadać wymaganych dokumentów. W takim przypadku dyrektor szkoły decyduje o przyjęciu ucznia. Zgodnie z wytycznymi Urzędu ds. Cudzoziemców, w rozmowie z uczniem nieznającym języka polskiego powinna brać udział osoba, która zna język dziecka.

Jak to wygląda w praktyce?

Gdy do mojej szkoły zgłaszali się obcokrajowcy z rodzicami, nigdy jeszcze nie było sytuacji, żeby razem z nimi przybył tłumacz. Najwięcej przyjmowaliśmy Ukraińców. Na szczęście dyrekcja i jeden z nauczycieli zna język rosyjski, rozmowy z rodzicami odbywają się więc po polsku i po rosyjsku. Najczęściej jednak w innych szkołach sytuacja taka, że podczas rozmowy nie ma osoby znającej język ucznia, jest bardzo częsta, ponieważ przedstawiciele szkoły nie wiedzą, że można zgłosić się do Zespołu ds. Nauczania Dzieci Cudzoziemskich, działającego przy WCIES-ie³, który udziela pomocy tłumacza. Ponadto takimi kwestiami zajmuje się Rzecznik Praw Dziecka.

Asystent międzykulturowy

Urząd ds. Cudzoziemców informuje, że uczniowie, którzy nie są obywatelami polskimi oraz słabo znają język polski, mają prawo do pomocy udzielanej przez tzw. asystenta międzykulturowego. To osoba operująca językiem kraju pochodzenia ucznia, która jest zatrudniona w charakterze pomocy nauczyciela. Przepisy oświatowe⁴ dopuszczają taką możliwość od 2010 roku. Do zadań osoby zatrudnionej na tym stanowisku należy głównie wspomaganie uczniów cudzoziemskich w nauce, wspieranie uczących ich nauczycieli, kontrola frekwencji oraz pośrednictwo jako tłumacz w kontaktach pomiędzy szkołą a rodzicami uczniów.

Dyrektorzy szkół zatrudniający asystenta wskazują na to, że sama jego obecność wpływa na wzrost frekwencji wśród uczniów i poprawia komunikację z ich rodzicami, którzy często słabo znają polski lub wcale nie mówią po polsku. Ponieważ

³ <https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>.

⁴ <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1655/1>.

asystent zna język i kulturę kraju pochodzenia ucznia, może też pozytywnie wpływać na rozwiązywanie nieporozumień i konfliktów powstających na tle międzykulturowym, wynikających z nieznajomości przez nauczycieli i pracowników polskiej szkoły, a także przez polskich rodziców, tradycji i zwyczajów cudzoziemców lub nieznajomości przez uczniów-cudzoziemców polskich zwyczajów, tradycji i kultury. Warto także pamiętać o płacach. Osoba władająca językiem mało popularnym lub oryginalnym z naszego punktu widzenia (np. język chiński czy arabski) zwykle znajduje pracę w instytucjach oferujących dobre zarobki, a nie decyduje się na pracę w szkole jako asystent międzykulturowy.

Lekcje języka polskiego jako obcego

Wszyscy uczniowie cudzoziemscy w polskich szkołach, słabo znający język polski lub nieznający go wcale, mają prawo do dodatkowej nauki języka polskiego jako obcego w wymiarze minimum dwóch godzin tygodniowo i do dodatkowych zajęć wyrównawczych, jeśli tego potrzebują⁵. Łączny tygodniowy wymiar tych dodatkowych zajęć wynosi pięć godzin. Środki w ramach subwencji oświatowej przeznaczone są zarówno dla obywateli polskich powracających do kraju i cudzoziemców, jak i dla ubiegających się o ochronę międzynarodową i podlegających niej. Pozostaje problem, kto i jak ma uczyć. Wskazane jest, aby zajęcia z języka polskiego jako obcego prowadził glottodydaktyk, polonista lub nauczyciel innego języka obcego. Nie znając poziomu językowego ucznia, trzeba ułożyć program i opracować materiały. Nauczyciele się denerwują, ponieważ nie wiedzą, czego mogą oczekiwać od uczniów. Nie mają pojęcia, jak należy przeprowadzić zajęcia z migrantami. Nie czują się dostatecznie przygotowani do takiej pracy.

Oddział przygotowawczy

Od 2016 roku w szkołach publicznych, a od 1 września 2017 roku w niepublicznych, MEN umożliwiło utworzenie oddziałów przygotowawczych. Do takich oddziałów można zakwalifikować ucznia o słabej znajomości języka polskiego, mającego problemy z adaptacją, związane z różnicami kulturowymi czy ze zmianą środowiska edukacyjnego, co zostało spowodowane np. wcześniejszym kształceniem w innym

⁵ Art. 165, ust. 7, 9, 10 i 15 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku „Prawo oświatowe”.

kraju, lub obarczonego trudnościami spowodowanymi przez sytuacje kryzysowe, traumatyczne, w związku z konfliktami zbrojnymi, klęskami żywiołowymi, kryzysami humanitarnymi. W oddziałach przygotowawczych odbywa się nauka języka polskiego jako obcego w wymiarze nie mniejszym niż trzy godziny tygodniowo. Jednocześnie uczeń realizuje podstawę programową, ale w sposób dostosowany do jego możliwości oraz poziomu zaawansowania języka polskiego. Oddziały mogą liczyć maksymalnie 15 uczniów.

W miarę potrzeb takie oddziały przygotowawcze można stworzyć w trakcie roku szkolnego i w obrębie jednej gminy. Istnieją więc oddziały w szkole, do której dowożone są dzieci z danego rejonu. Biorąc pod uwagę postępy ucznia w nauce, rada pedagogiczna może zdecydować o skróceniu lub wydłużeniu czasu kształcenia, lecz nie o więcej niż o jeden rok szkolny⁶.

To rozwiązanie, które wdrażane jest np. w szkołach w Mrokwie i Warszawie, wydaje się godne sprawdzenia pod względem edukacyjnym, adaptacyjnym i kulturowym

Lekcje

Najczęściej nauczyciel dowiaduje się jako ostatni, że cudzoziemiec został uczniem szkoły. Dziecko ma wszystkie zajęcia w języku polskim, mimo iż nie zna go w sposób zadowalający. Czasami uczyło się polskiego w kraju, w którym uprzednio przebywało, ponieważ rodzice wcześniej już planowali wyjazd za granicę, ale taka sytuacja nie jest częsta. Właściwie dziecko uczy się matematyki, historii i pozostałych przedmiotów w obcym języku. Nawet jeśli coś potrafi, nie umie tego wyrazić i przekazać. Poznaje nowy materiał, musi odrabiać prace domowe, pisać sprawdziany, ale bariera językowa pozostaje. W przypadku lekcji języka polskiego dochodzi jeszcze czytanie poezji i lektur o różnym stopniu trudności, np. z archaizmami lub neologizmami. Nauczyciel musi się starać, żeby przekazać wiedzę wszystkim dzieciom i w tym samym czasie tłumaczyć materiał nowemu uczniowi.

⁶ Art. 165, ust. 7, 9, 10 i 15 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku „Prawo oświatowe”.

Środowisko rówieśnicze

W klasach młodszych nawiązanie relacji koleżeńskich nie sprawia większych problemów. Wystarczy, że dzieci się razem bawią. Gorzej jest w klasach starszych, gdzie uczniowie są w okresie dojrzewania i sami dobierają sobie towarzystwo. Często alienują nowych, cudzoziemskich kolegów, ponieważ „są inni”. U mnie w szkole działa klub wolontariatu, w którym „lepsi” uczniowie pomagają w nauce obcokrajowcom. Spotykają się z nimi po lekcjach lub na dłuższych przerwach, wspierają ich w odrabianiu prac domowych, tłumaczą im problemy lub po prostu rozmawiają z nimi. Z okazji Tygodnia Edukacji Globalnej odbywają się spotkania i warsztaty, które przybliżają inne kultury, regiony, języki. Na godzinach wychowawczych poruszane są tematy inności i różnorodności. Warto szukać okazji, aby zbliżyć uczniów do siebie i ułatwić im nawiązywanie relacji.

Kontakty z rodzicami

Dziecko w szybszym czy wolniejszym tempie poznaje język polski, rodzice natomiast pozostają zwykle na tym samym poziomie znajomości języka. Ponieważ dziecko nie tylko chce, lecz także musi mieć kontakt z rodzicem, bardzo często dochodzi do kuriozalnej sytuacji, kiedy to uczeń tłumaczy swojemu rodzicowi, co powiedział nauczyciel. Są jednak sprawy wychowawcze i różne inne kwestie, o których dziecko nie powinno wiedzieć. Poza tym nie może być odpowiedzialnym tłumaczem – nigdy nie wiadomo, co przekaze. Ponadto bardzo często rodzice nie udzielają się w życiu klasy czy szkoły z racji na barierę językową. Unikają chodzenia na zebrania i inne spotkania. Pozostaje kontakt telefoniczny i przez dzienniki elektroniczne, ale to też stanowi problem natury językowej.

Ciekawe projekty i pomoc

Na szczęście zauważono potrzebę rozmów o cudzoziemcach w szkole i potrzebę edukacji w tym zakresie. Na stronie internetowej www.migracje.ceo.org.pl znajduje się wiele materiałów dla nauczycieli, które przybliżają tematykę wielokulturowości. Centrum Edukacji Obywatelskiej prowadzi sporo projektów, w tym „Rozmawiamy o uchodźcach – Klub dobrej rozmowy”. Można też zamówić pakiety do szkół, np. „Jak rozmawiać o wielokulturowości w szkole”. Nowością jest Punkt Kontaktowy ds. Nauczania Dzieci Cudzoziemskich we WCIES. Na stronie

internetowej tej placówki jest dużo materiałów edukacyjnych i umieszczone są kontakty do specjalistów, których można prosić o pomoc. Niestety, jest to pomoc tylko na terenie Warszawy, choć o poradę zawsze można prosić. Na wspomnianej stronie internetowej znajduje się pakiet powitalny w różnych językach, w którym wy tłumaczone są podstawowe komunikaty, zasady funkcjonowania w polskiej szkole i mini-słowniczek.

Wnioski i postulaty

Dyrekcje szkół powinny doszkalać nauczycieli w zakresie pracy z uczniami cudzoziemskimi. Jest wiele szkoleń, choćby *on-line*, w tym płatne, np. Studium prawa europejskiego⁷, oraz bezpłatne – organizowane przez wydawnictwa zajmujące się wydawaniem podręczników dla obcokrajowców⁸ oraz tworzeniem stron dla lektorów⁹, które mają na celu pomoc w codziennej pracy nauczyciela.

1. Ciekawym rozwiązaniem są oddziały przygotowawcze. Z warsztatów dla nauczycieli wiem, że w placówkach niepublicznych ta opcja się sprawdza. W publicznych instytucjach jest to trudniejsze do zrealizowania, ale jeśli w takiej szkole jest wielu obcokrajowców, warto do tego projektu przekonać organy zarządzające szkołą. Można też łączyć oddziały przygotowawcze w ramach sąsiednich szkół, co jest bardziej ekonomicznie uzasadnione.
2. Ważnym aspektem jest pomoc koleżeńska. Uczniowie różnie traktują kolegów z zagranicy. Trzeba położyć szczególny nacisk na funkcjonowanie grup rówieśniczych. Szkoła to nie tylko edukacja, lecz także socjalizacja, rozwijanie zainteresowań i nawiązywanie kontaktów.
3. Praca z uczniami pochodzącymi z innego kraju i kultury to wyzwanie dla wszystkich: dyrekcji, nauczycieli, dzieci i rodziców. Polska szkoła dopiero nabywa dobrych doświadczeń, którymi warto się wymieniać.

Bibliografia internetowa

<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1655/1>.

<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1634/1>.

⁷ <https://spe.edu.pl>.

⁸ <https://prologpublishing.com>.

⁹ <https://www.szukaj-lektora.pl>.

<https://www.gov.pl/web/edukacja/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty>.

<https://udsc.gov.pl/wp-content/uploads/2018/04/Biuletyn-informacyjny-Urz%C4%99du-do-Spraw-Cudzoziemc%C3%B3w-nr-3.pdf>.

<https://www.unicef.pl/O-nas/Publikacje/Dzieci-w-Polsce>.

<https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>
www.migracje.ceo.org.pl.

www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/documents/doc_204.pdf.

Katarzyna Kostro-Olechowska – nauczycielka języka polskiego i języka polskiego jako obcego w szkole podstawowej. Lektorka języka polskiego jako obcego. Egzaminatorka w systemie certyfikacji języka polskiego jako obcego.

Obcokrajowiec w szkole publicznej – problem czy wyzwanie?

Streszczenie: Artykuł przedstawia zagadnienie ucznia obcokrajowca w polskiej szkole z perspektywy nauczyciela-praktyka. Przedstawiono sytuację dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole, możliwości korzystania przez nich z pomocy, wynikające z obowiązujących przepisów oraz pomocne w codziennej pracy z takimi uczniami wskazówki dla nauczycieli.

The foreigner in a state school – problem or challenge?

Summary: This article presents the problem of the foreign student in a state school from the practical point of view of a teacher. It describes the situation of foreign children and the process of their admission to school, moving next to a survey of facilities which may help students in the integration process in the educational institution and in learning Polish (the job of the cross-cultural assistant), lessons in Polish as a foreign language, and setting up a preparatory department. Other aspects examined include integration into the peer environment, shared lessons, and cooperation with parents of the foreign pupil. There is also mention of an aspect of training the teacher, Polish children and their parents in awareness and knowledge of projects and opportunities to get help from informal institutions. Finally, there are conclusions, for the future and addresses of places and websites where you can get inspiration and help.

III

Badania językoznawcze w służbie glottodydaktyki polonistycznej

Język odziedziczony, czyli polszczyzna zagraniczna

EWA LIPIŃSKA, ANNA SERETNY

UNIwersytet Jagielloński, Ekspert Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia
Wspólnota Polska

Polacy, którzy opuszczają Polskę, aby osiedlić się w innym państwie, wywożą ze sobą język. Nie wszyscy są tego świadomi, iż stanowi on niematerialne dziedzictwo kultury, nie zastanawiają się więc na tym, co się z nim stanie, sądząc na ogół, że pozostanie z nimi/blisko nich/w nich. Dłuższe przebywanie poza macierzystym żywiołem językowym – przy jednoczesnym zanurzeniu w innym – skutkuje jednakże zmianami w sposobie komunikowania się, wpływa na formę języka, ma konsekwencje dla jego jakości. Polszczyzna (e/i)migrantów po jakimś czasie nie jest więc już taka sama jak ta w Polsce. Z jednej strony, z powodu oddalenia od macierzy, nie nadąża ona za tą w kraju, ulegając swego rodzaju zamrożeniu; z drugiej zaś wpływają na nią warunki polityczno-ustrojowe i geograficzne, realia kulturowe, obyczajowe, rodzaj organizacji życia ekonomiczno-społecznego nowego miejsca, a przede wszystkim obcy język, z którym język rodzimy wchodzi w stały kontakt (zob. Lipińska, Seretny, Turek 2016).

Przekształceniom ulegają kody werbalny i niewerbalny¹. Ten ostatni zmienia się niekiedy zarówno w warstwie paralingwalnej, jak i proksemicznej. Docho-
dzi, przykładowo, do zmniejszania dystansu między rozmówcami, częstszego (niż w Polsce) kontaktu „dotykowego” (tj. poklepywania, uścisków, całowania się na powitanie/pożegnanie niekoniecznie z osobami bliskimi) oraz do przejmowania lokalnego sposobu mówienia (operowania nieco innymi wzorcami intonacyjnymi, głośniejszego lub cichszego mówienia). W przypadku komunikacji pisemnej

¹ Komunikacja niewerbalna dzieli się na: 1. **kinezyjną** (gesty, mimika, ruch ciała), 2. **pozajęzykową** (intonacja, akcent, modulacja), **proksemiczną** (np. przestrzenna odległość między osobami wchodzącymi w interakcje). Szerzej o komunikacji pozawerbalnej w edukacji zob. Lipińska 2004.

zmienia się niekiedy kształt liter/charakter pisma² oraz cyfr, sposób zapisywania dat itp.

Opisane pokrótce przeobrażenia są wynikiem zmiany statusu polszczyzny, która z kodu prymarnego, używanego we wszystkich sytuacjach, rejestrach, odmianach i ze wszystkimi uczestnikami aktu komunikacji, staje się językiem funkcjonalnie drugim, o mniejszym znaczeniu, zasięgu i niższej randze. Jej rola zagranicą jest pośredniejsza niż w Polsce, gdzie dla użytkowników jest językiem ojczystym (przez co rozumie się kod znany, stosowany i rozwijany w polskim żywiole językowym). Konteksty, w jakich się po nią sięga, są także bardziej ograniczone, gdyż w większości sytuacji komunikacyjnych konieczne jest posługiwanie się językiem kraju osiedlenia (funkcjonalnie pierwszym, zob. Cieszyńska 2006). Polski poza Polską staje się więc w pewnym sensie podobny do języka obcego, służącego do porozumiewania się w tylko w określonych sytuacjach: w podróży, w pracy, w nauce.

Zmiana statusu polszczyzny ma inne znaczenie dla przedstawicieli różnych pokoleń emigracyjnych. Dorosli zazwyczaj „wywożą” język w pełni ukształtowany (choć na różnych poziomach). Przyczyniają się do tego nie tylko możliwości posługiwania się nim w Polsce, we wszystkich kontekstach i sytuacjach komunikacyjnych, lecz także odebrana wieloletnia edukacja. Zanurzenie w języku kraju osiedlenia nie pozostaje zazwyczaj bez wpływu na jakość polskiego u osób dorosłych³, nie jest jednak ono tak brzemienne w skutkach, jak w przypadku dzieci, u których ogranicza naturalny rozwój języka. Zbyt mały *input* nie pozwala bowiem w pełni wykształcić się systemowi gramatycznemu, limituje przyrost warstwy leksykalnej, niekorzystnie wpływa na wymowę. Nowy język nie tylko zaczyna dominować nad polskim, lecz wkrada się weń i zadomawia w jego strukturach. W rezultacie dla dzieci urodzonych poza Polską (*pokolenia polonijnego I*) lub jeszcze w Polsce (*pokolenia zerowego*) polszczyzna nie jest już, jak dla pokolenia emigracyjnego, językiem ojczystym pełniącym jedynie nieco inne funkcje, ale językiem **odiedziczonym** (dalej: JOD) (ang. *heritage language*, zob. Valdés 2000). Termin ten odnosi się do kodu używanego zagranicą w środowisku, w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny język (hegemoniczny na

² Na przykład sposób pisania Ukraińców różni się diametralnie od pisma języka „amerykańskiego” czy francuskiego – przy czym nie chodzi tylko o stawianie liter charakterystycznych dla danego języka – w przypadku francuskiego *r* lub *z*.

³ Ograniczony kontakt z językiem może powodować jego powolne wycofywanie się, ubożenie. Dynamika tego procesu zależy od wielu czynników, którymi m.in. mogą być poziom wykształcenia, przyjęty model „wejścia” w język i kulturę kraju osiedlenia, stopień przywiązania do macierzy itp.

danym terytorium). JOD jest nabywany podobnie jak język natywny – w sposób naturalny, drogą słuchowo-ustną, lecz używany zazwyczaj w podstawowych obszarach komunikacyjnych, takich jak: dom, rodzina, sąsiedztwo, kościół, lokalna społeczność. Jest też nośnikiem tożsamości użytkowników, pozwala na kontakt z krajem ojczystym, a jego znajomość umożliwia uczestnictwo w kulturze wysokiej i dziedzictwie narodowym, pod takim jednak warunkiem, że zostanie opanowany nie tylko w mowie, lecz także w piśmie⁴.

Miejscami, w których dzieci i młodzież mogą poznawać język polski, są szkoły polonijne. Aby kształcenie w nich przynosiło pożądane skutki, potrzebni są nauczyciele świadomi statusu języka swoich podopiecznych oraz wynikających zeń konsekwencji dydaktycznych⁵. Uczący się języka odziedziczonego muszą być bowiem z jednej strony traktowani podobnie jak rodzimi użytkownicy języka, z drugiej zaś jak cudzoziemcy, gdyż JOD plasuje się „pomiędzy” kodem ojczystym i obcym (zob. Lipińska, Seretny 2012). Programy nauczania w szkołach polskich zagranicą nie mogą więc powielać ani stanowić adaptacji propozycji przygotowywanych dla szkół w Polsce, gdyż kompetencje językowe uczniów poza macierzą nie są porównywalne z umiejętnościami ich rówieśników mieszkających w kraju. Podobnie – czas przeznaczony na realizację treści nauczania jest ograniczony – szkoły polonijne mają do dyspozycji zaledwie kilka godzin podczas spotkania mającego miejsce raz w tygodniu. W obydwu typach placówek, tzn. w Polsce i poza nią, zbieżne mogą więc być tylko cele ogólne, które powinny m.in.:

- a) umożliwiać uczniom rozwój osobowości,
- b) uczyć ich samodzielnego, a także krytycznego myślenia, tolerancji i otwartości na inność,
- c) pomagać budować i/lub kształtować tożsamość poprzez kontakt z polską spuścizną kulturową.

⁴ W literaturze przedmiotu znane jest rozróżnienie użytkowników języka odziedziczego na tych, którzy potrafią się nim posługiwać się w głównie w kontaktach słuchowo-ustnych oraz tych, którzy umieją w nim także pisać i czytać. Pierwszych określa się mianem mówiących JOD (*heritage language speakers*), drugich – uczących się JOD (*heritage language learners*), gdyż piśmienność jest wynikiem procesu edukacji.

⁵ Nauczyciele powinni wzbogacać swój warsztat metodyczny na szkoleniach organizowanych bądź w kraju, w którym pracują, bądź w Polsce. Zaletą pierwszej opcji jest brak konieczności wykorzystywania urlopu oraz minimalne wydatki związane z uczestnictwem w zajęciach. Jednak druga – mimo że znacznie droższa i skomplikowana logistycznie sytuacja – jest korzystniejsza, ponieważ osoby, przebywając na obczyźnie (szczególnie ci, którzy nieczęsto bywają w kraju), tracą kontakt z żywym językiem i czasem posługują się idiolektem zniekształconym na skutek wpływów kodu kraju osiedlenia, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę.

Ponieważ polski na obczyźnie traci swój prymat, kluczowe staje się rozwijanie u uczniów umiejętności językowych, które w Polsce mogą rozwijać się samoistnie. Cele szczegółowe programów szkół polonijnych muszą więc przede wszystkim obejmować:

- a) kształtowanie *kompetencji językowych* uczniów (fonetycznej, ortograficznej, gramatycznej, leksykalnej),
- b) rozwijanie sprawności językowych, w szczególności czytania i pisania,
- c) rozwijanie umiejętności skutecznego porozumiewania się w mowie w sytuacjach komunikacyjnych należących do sfery innej niż prywatna,
- d) poznawanie polskiej kultury, także współczesnej,
- e) kształtowanie i/lub poszerzanie kompetencji *socjokulturowej* oraz wiedzy *realioznawczej*⁶.

Ważne jest również rozwijanie u dzieci kompetencji interkulturowej, aby umiejętność sprawnego posługiwania się dwoma językami postrzegały one w kategoriach wartości, a nie ciężaru. Jako osoby dwujęzyczne stanowią bowiem naturalne „mosty” między społecznościami (Kubiak 1990; Byram, Zarate 1997), mogą więc z powodzeniem pełnić funkcję mediatorów międzykulturowych.

Warto też pamiętać, iż nauczanie języka przynosi lepsze efekty, jeśli uczący się, którzy biorą udział w zajęciach, znają go w podobnym stopniu jak inny język. Dlatego też warto rozważyć przydział uczniów do klas w szkołach polonijnych na podstawie nie tyle wieku, ile poziomu sprawności lingwistycznej. Nie byłoby wówczas na lekcjach takich dzieci, które się nudzą i takich, które wyraźnie nie dają sobie rady⁷.

W dydaktyce języka odziedziczonego dobrze sprawdza się koncepcja zintegrowanego nauczania sprawności i części systemu językowego polszczyzny na bazie tekstów kultury. Jest to dydaktyka języka przez literaturę oraz literatury przez język (zob. Lipińska, Seretny (2009, 2012, 2013), nazywana przez nas *kształceniem*

⁶ Program nauczania JOD powinien uwzględniać zalecenia zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) oraz w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (aspekt językowy) oraz wpisywać się w edukacyjną specyfikę środowisk polonijnych (aspekt kulturowy, tożsamościowy), pozostając w zgodzie z rozwiązaniami przyjętymi w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego (podstawa programowa dla szkół polskich poza Polską, zob. <http://www.polska-szkola.pl>).

⁷ Narzędziem podziału musiałby być specjalnie przygotowany test plasujący, a przedziały wiekowe możliwe by były ze względu na poziom rozwoju psychomotorycznego oraz intelektualnego dzieci w wieku: 6–7, 8–10, 11–14, 15–18 lat.

językowo-historyczno-literackim (skorelowanym). Ma ona wyraźne nachylenie językowe, istotne w przypadku uczących się o nierozwiniętych w pełni kompetencjach językowych, jakimi są użytkownicy JOD. Otwiera też szerokie możliwości integracji wszystkich przedmiotów ojczystych: historii, geografii, religii, czyli nauczania typu **interdyscyplinarnego**, które wymaga współpracy nauczycieli kilku specjalności przy planowaniu i realizacji zajęć lekcyjnych, a polega na omawianiu wybranego problemu w tym samym terminie, lecz w różnych kontekstach (Lipińska 2006). Na przykład temat I wojny światowej może z powodzeniem pojawić się w tym samym czasie na lekcjach historii, geografii, języka polskiego i religii. Prezentacja faktów z okresu wojny (historia) może wówczas przebiegać równolegle z czytaniem fragmentów *Przedwiośnia* (materiał do ćwiczeń językowych), z zaznaczaniem na mapie miejsc ważniejszych bitew (geografia), z zapoznaniem się z fragmentami tekstu *Modlitwa żołnierza na czas wojny* (<http://www.ordynariat.wp.mil.pl>) (religia), a także ze śpiewaniem pieśni *My, Pierwsza Brygada* (zajęcia umuzykalniające).

Zaletą proponowanej koncepcji jest możliwość ujednolicenia i standaryzacji nauczania języka odziedziczonych, a także rzetelnej i obiektywnej oceny jego wyników. Na zakończenie procesu kształcenia młodzież polonijna mogłaby wówczas zdawać dwa egzaminy (Janowska, Lipińska, Seretny 2007): obowiązkową maturę, podobną w formie, ale nie w treści (ze względu na mniejszą liczbę godzin, inne cele edukacyjne itp.), do matury polskiej oraz nieobowiązkowy certyfikatowy egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie B2, którym uczący się potwierdzaliby swoje kompetencje językowe⁸.

Szkoły polonijne na całym świecie były zawsze ostoją polskości za granicą. Tak musi być i w przyszłości. Wobec zmieniającej się rzeczywistości powinny jednak stać się placówkami, które nie zarzucając głównych celów, zmieniają nieco ukierunkowanie procesu dydaktycznego, na pierwszym miejscu stawiając **język**. Znając go dobrze, młodzi ludzie będą mieli dostęp nie tylko do tekstów kultury, lecz także do wszelkiej wiedzy czy interesujących ich informacji, a język będzie mógł im służyć jako narzędzie komunikacji, mediacji oraz interakcji we wszystkich sferach życia i dowolnych kontekstach komunikacyjnych.

⁸ Tak dzieje się w wielu szkołach w Chicago i w Nowym Jorku.

Bibliografia

- Byram N., Zarate G., *The Sociocultural and Intercultural Dimensions of Language Learning and Teaching*, Strasbourg 1997.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność, dwukulturowość—przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A., *Kształcenie językowe w szkołach polonijnych, nauczanie języka jako obcego czy ojczystego*, „Przegląd Polonijny” 2007, z. 4, s. 59–68.
- Kubiak H., *Zanikające pokrewieństwo. Szkice socjologiczne o Polonii*, Kraków 1990.
- Lipińska E., *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, W. Martyniuk, Kraków 2004.
- Lipińska E., *Nauczanie „zintegrowane” – autorski program tematyczny*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, s. 177–187.
- Lipińska E., Seretny A., *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2009, 2 (4), s. 145–165.
- Lipińska E., Seretny A., *Miedzy językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012.
- Lipińska E., Seretny A., *Integracja kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków 2013.
- Lipińska E., Seretny A., Turek P., *Ta sama, lecz nie taka sama polszczyzna Polaków zza granicy, cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 2, s. 1–14.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003, 2016.
- Valdés G., *The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic – teaching professionals*, [w:] *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*, red. O. Kagan, B. Rifkin, Slavica–Indiana–Bloomington 2000, s. 375–403.

Źródła internetowe

<https://ordynariat.wp.mil.pl/pl/articlesopracowania-n/2017-12-245-modlitwy-zonierza-zbio-rek-modlitw-na-czas-wojny-poznan-1916-wybor>.

Ewa Lipińska – doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, autorka i współautorka licznych artykułów z zakresu glottodydaktyki, podręczników dla uczących się języka polskiego jako obcego. Prowadzi liczne warsztaty metodyczne dla nauczycieli polonijnych w Polsce i za granicą. W latach 2002–2009 pełniła funkcję kierownika studiów podyplomowych. W latach 2001–2011 była członkiem Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów działającego przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, a także egzaminatorem z ramienia Komisji. Od 1997 roku jest członkiem Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Od 2002 roku należy do Stowarzyszenia Wspólnota Polska.

Anna Seretny – doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, pracuje w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego. Autorka licznych artykułów z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako nierodzimego (obcego/drugiego/odziedziczonych). Od 2002 roku jest członkinią Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów działającego przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, a także egzaminatorem z ramienia Komisji. W latach 2004–2008 była prezesem Stowarzyszenia „Bristol”.

Język odziedziczony, czyli polszczyzna zagraniczna

Streszczenie: Autorki analizują sytuację języka polskiego używanego za granicą oraz opisują przeobrażenia, jakim podlegają w tej sytuacji kody werbalny i niewerbalny. Opisane przeobrażenia są wynikiem zmiany statusu polszczyzny, która z kodu prymarnego staje się językiem funkcjonalnie drugim. Autorki pokazują, jak te zmiany wpływają na nauczanie języka polskiego jako odziedziczonych, kiedy dobrze sprawdza się koncepcja zintegrowanego nauczania sprawności i części systemu językowego polszczyzny na bazie tekstów kultury.

Heritage language, or foreign Polish

Summary: The writers analyse the situation of the Polish that is spoken and written abroad and describe the changes taking place in the verbal and non-verbal code in that situation. These changes result from a change in the status of Polish from the primary code to a functionally secondary one. These transformations, it will be shown, influence the teaching of Polish as a heritage language, where it is beneficial to embrace the idea of integrated teaching of skills and of the Polish linguistic system on the basis of the various texts.

Podęście korpusowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie rzeczownikowych alternacji ó:o

ADRIAN JAN ZASINA

UNIwersytet Karóla

Wstę

XXI wiek przynosi wiele technologicznych innowacji, które mają wpływ na sposób i metody nauczania. Włączenie komputerów do zajęć językowych pozwoliło rozwinąć się takim metodom kształcenia, jak *e-learning* czy *blended learning* oraz umożliwiło nauczanie zdalne w postaci webinarów. W ciągu ostatnich 30 lat do rozwoju nowych metod nauczania przyczynia się również językoznawstwo korpusowe. Metody te są oparte na informacjach uzyskanych z obszernych baz danych, zwanych korpusami językowymi. Korpusy prezentują autentyczne użycie języka i umożliwiają wyszukiwanie dowolnych jednostek leksykalnych w ich naturalnym kontekście. Pozwalają również na statystyczną ocenę zjawisk językowych. Ponadto specjalnie przygotowane narzędzia do pracy z korpusem dają możliwość ich wykorzystania w procesie nauczania języka obcego.

Niniejsze opracowanie podejmuje tematykę korpusowego podejścia w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Na przykładzie rzeczownikowej alternacji ó:o (por. *samochód:samochodu*) przedstawia całą procedurę od identyfikacji problemu językowego, poprzez jego analizę, interpretację i ostatecznie – generalizację wniosków. Ponadto proponuje konkretne ćwiczenia, które można wykorzystać podczas zajęć. Celem badania jest identyfikacja najczęstszych leksemów, w których dochodzi do wymiany ó:o w przypadkach zależnych.

Artykuł składa się z pięciu części. W pierwszej przedstawiamy stan badań w dziedzinie podejścia korpusowego w nauczaniu języków obcych w Polsce. Druga część prezentuje dobór odpowiedniego materiału badawczego ze względu na różne typy korpusów oraz opisuje metodologię badania. W trzeciej części przedstawiamy

korpusową analizę alternacji *ó:o* w rzeczownikach. Część czwarta jest poświęcona ćwiczeniom korpusowym. W ostatniej, piątej części, zawarte są wnioski i prognozy dalszego rozwoju korpusów uczniowskich języka polskiego.

Podjęcie korpusowe w nauczaniu w Polsce

Wykorzystanie korpusów w dydaktyce języków obcych spopularyzował na początku lat 90. XX wieku Tim Johns (1991, s. 1–16), który opisał wykorzystanie tzw. *data-driven learning* – metody nauczania języka angielskiego opartej na danych korpusowych. W kolejnych latach zainteresowanie nową techniką w nauczaniu rozszerzyło się na inne kraje i inne języki. Wraz z prężnie rozwijającą się dziedziną językoznawstwa korpusowego metoda ta dotarła również do Polski.

W Polsce podjęcie korpusowe w nauczaniu języków obcych datuje się na pierwszą dekadę XXI wieku. Wczesne prace z tego zakresu dotyczą nauki języka angielskiego i skupiają się na błędach popełnianych przez polskich studentów. Anna Bączkowska (2003) omawia techniki wykorzystania korpusów na podstawie kilku przykładów, jak np. rozróżnianie znaczenia leksemów *childish* – ‘dziecinny’: *childlike* – ‘dziecinny; dziecięcy’, *magic* – ‘magiczny’: *magical* – ‘magiczny; niesamowity’ itd., przedstawia także wykorzystanie konkordancji w nauczaniu bądź samodoskonaleniu nauczycieli. Z kolei Agnieszka Leńko-Szymańska (2004) wykorzystuje dane z korpusu uczniowskiego PELCRA¹ do analizy zaimków *this* – ‘ten/ta/to’, *that* – ‘tamten/tamta/tamto’, *these* – ‘ci/te’, *those* – ‘tamci/tamte’ wśród studentów będących rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Bogusław Sołdecki (2006) przedstawia konkretny konspekt zajęć z wykorzystaniem konkordancji do wyjaśnienia znaczenia omawianych słów (*pressure* – ‘presja’, *daunted* – ‘zniechęcony’, *prospect* – ‘perspektywa’, *support* – ‘wsparcie’ itd.). Inne prace oparte na materiale do nauki angielszczyzny badają wykorzystanie narzędzi korpusowych w nauczaniu (Twardo 2009), skupiają się na niwelowaniu błędów interferencyjnych u polskich studentów (Lewandowska 2013) i ekwiwalencji pomiędzy językiem angielskim i polskim (Lewandowska 2014). Powstaje również wiele prac teoretycznych, które opisują możliwości wykorzystania korpusów w nauczaniu w sposób ogólny (Leńko-Szymańska 2005; Podhajecka 2007) lub rzeczowy, np. z uwzględnieniem

¹ Korpus uczniowski PELCRA powstaje na Uniwersytecie Łódzkim. Jest dostępny na stronie: <http://pelcra.pl/plec>.

nauczania języka do celów zawodowych (Krajka 2016) czy w nauczaniu leksyki dzieci (Warchał 2013).

Równocześnie pojawia się zainteresowanie wykorzystaniem metod korpusowych w nauczaniu języka polskiego. W celu zestawienia słownictwa poziomu progowego Anna Seretny (2004) wykorzystuje listy frekwencyjne. Błażej Gałkowski (2005) oraz Beata Chachulska (2005) jako jedni z pierwszych opisują wykorzystanie konkordancji do nauki polszczyzny oraz proponują ćwiczenia na uzupełnienie odpowiedniego słowa na podstawie kontekstu. Chachulska otwiera również dyskusję potrzeby tworzenia korpusów uczniowskich języka polskiego. Podobną tematykę podejmuje również Renata Przybylska (2008), która opisuje możliwości płynące z analizy tekstów uczniowskich w korpusie. Niemniej jednak pewne poczynania w tym zakresie zostały już podjęte na przełomie XX i XXI wieku na Uniwersytecie Wrocławskim, gdzie powstał tzw. korpus DAMA, który nie jest korpusem uczniowskim w rozumieniu językoznawstwa korpusowego, lecz raczej bazą błędów zebranych z prac pisemnych cudzoziemców na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym (Dąbrowska, Pasieka 2014). Grzegorz Zarzeczny (2012) wykorzystuje metody korpusowe w badaniu aktów dyrektyw w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego. Adrian Jan Zasina (2018) z kolei prezentuje możliwości narzędzi korpusowych w bezpośrednim podejściu korpusowym w nauczaniu polszczyzny na przykładzie łączliwości czasownika *mówić* z przymkami. Niniejsze opracowanie natomiast stara się systematycznie opisać zintegrowaną procedurę korpusowego podejścia w nauczaniu składającą się z trzech kroków:

- a) identyfikacji problemu językowego, którym w tym przypadku jest rzeczownikowa alternacja *ó : o* zaobserwowana podczas zajęć ze studentami²,
- b) klasyfikacji zjawiska językowego na podstawie analizy korpusowej,
- c) interpretacji i generalizacji wyników badania.

Zaproponowana metoda to dla nauczycieli bez doświadczenia w zakresie językoznawstwa korpusowego możliwość dostępu do korpusowych materiałów dydaktycznych, a także stopniowe zapoznanie ich z możliwościami tworzenia własnych pomocy dydaktycznych. Studentom zaś ma ona pomóc w zrozumieniu problematycznych kwestii językowych w polszczyźnie.

² W idealnym przypadku identyfikacja problemu językowego mogłaby być oparta o dane pozyskane z korpusu uczniowskiego. Niestety, nie dysponujemy nim (jeszcze).

Materiał badawczy i metodologia

Jedną z istotnych decyzji w badaniach korpusowych jest wybór odpowiedniego korpusu ze względu na rodzaj przeprowadzanych badań (McEnery, Hardie 2012, s. 6). Dlatego przede wszystkim powinniśmy zadać sobie pytanie, jakie cechy korpusu będą dla nas istotne.

W przypadku badania rzeczownikowych alternacji *ó:o* w nauczaniu języka polskiego jako obcego kładziemy nacisk na jak największą liczbę zjawisk o najwyższej częstotliwości. Nie możemy pominąć też faktu, iż zależy nam na doborze jak najbardziej reprezentatywnego oraz zrównoważonego³ materiału do analizy. W ten sposób chcemy dostarczyć studentom informacji o ogólnym zasobie słownictwa, a zarazem o słownictwie najczęściej używanym przez rodzimych użytkowników języka.

Zdecydowaliśmy, iż z dostępnych korpusów języka polskiego porównamy wyniki list frekwencyjnych 15 najczęstszych rzeczowników z alternacją *ó:o* i na tej podstawie wybierzemy odpowiedni materiał do przeprowadzenia badania. Do tego porównania nie można było wykorzystać pełnego Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP; <http://nkjp.pl>), ponieważ żadna z dwóch dostępnych wyszukiwarek korpusowych nie umożliwia uzyskania list frekwencyjnych⁴. W tym przypadku wykorzystaliśmy zasoby portalu Czeskiego Korpusu Narodowego (<https://korpus.cz>), z którego pozyskaliśmy trzy korpusy języka polskiego: milionowy podkorpus NKJP (Przepiórkowski i in. 2018; dalej NKJP_1M), polski komponent korpusu równoległego InterCorp (Bańczyk, Dybalska, Vavřín 2018; dalej IC.pl) oraz internetowy korpus Araneum Polonicum Maius (Benko 2015). W naszym porównaniu prócz pełnego IC.pl wydzieliśmy również podkorpus tekstów beletrystycznych (dalej IC.pl_bel). Konfrontację poszczególnych komponentów przedstawia poniższa tabela.

³ Dyskusja na temat reprezentatywności i zrównoważenia, zob. R. L. Górski, M. Łaziński (2012, s. 13–23).

⁴ O pewnych ograniczeniach narzędzi NKJP wspominają również: M. Hebal-Jezińska (2014, s. 68–70); M. Gębka-Wolak (2015, s. 7); A. J. Zasina (2017, s. 97).

Podejście korpusowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego...

Tabela 1. Porównanie 15 najczęstszych rzeczowników z alternacją *ó:o* w czterech różnych (pod)korpusach⁵

Korpus	NKJP_1M			IC.pl_bel		
L.p.	Leksem	Frekwencja	ipm5	Leksem	Frekwencja	ipm
1.	sposób	598	491,97	sposób	17 585	585,54
2.	kościół	451	371,04	pokój	16 601	552,77
3.	samochód	421	346,36	Bóg	10 330	343,96
4.	powód	322	264,91	powód	9 281	309,04
5.	Bóg	295	242,70	powrót	8 240	274,37
6.	pokój	254	208,97	wieczór	7 886	262,59
7.	rozwój	228	187,58	stół	7 636	254,26
8.	zespół	207	170,30	samochód	7 408	246,67
9.	powrót	159	130,81	spokój	5 223	173,91
10.	wieczór	152	125,05	kościół	4 097	136,42
11.	Kraków	141	116,00	dół	3 011	100,26
12.	dowód	139	114,36	ogród	2 735	91,07
13.	stół	136	111,89	dowód	2 708	90,17
14.	spokój	131	107,77	róg	2 462	81,98
15.	naród	116	95,43	niepokój	2 426	80,78
Rozmiar korpusu:		1 215 513			30 032 150	
Korpus	IC.pl			Araneum Polonicum Maius		
L.p.	Leksem	Frekwencja	ipm	Leksem	Frekwencja	ipm
1.	sposób	70 613	638,28	sposób	846 455	705,38
2.	Bóg	37 669	340,50	rozwój	380 496	317,08
3.	rozwój	37 152	335,82	samochód	337 357	281,13
4.	powód	35 481	320,72	kościół	294 842	245,70
5.	pokój	30 983	280,06	powód	270 252	225,21
6.	samochód	23 218	209,87	zespół	238 863	199,05
7.	przywóz	20 035	181,10	pokój	211 460	176,22
8.	powrót	17 451	157,74	Bóg	209 871	174,89
9.	spokój	16 933	153,06	wybór	152 888	127,41
10.	wymóg	15 940	144,08	Kraków	127 075	105,90
11.	obróć	15 690	141,82	powrót	100 235	83,53
12.	dowód	15 594	140,96	dowód	95 285	79,40
13.	wybór	15 554	140,60	dochód	85 383	71,15
14.	wieczór	14 469	130,79	ogród	83 134	69,28
15.	zasób	12 784	115,56	naród	70 267	58,56
Rozmiar korpusu:		110 629 553			1 200 002 958	

Źródło: opracowanie własne.

⁵ *Instances per milion* – częstotliwość występowania zjawiska w hipotetycznym korpusie/tekście zawierającym milion słów (zob. <https://wiki.korpus.cz/doku.php?id=en:pojmy:ipm&rev=1465803378>).

Tabela 1., prócz 15 najczęstszych leksemów w poszczególnych korpusach, zawiera absolutną frekwencję rzeczownika oraz jego wartość względną wyrażoną za pomocą ipm, która umożliwia porównanie częstotliwości zjawisk między korpusami o zróżnicowanej wielkości. Leksemy, które pojawiły się na liście w dwóch lub więcej komponentach, są pogrubione; oznaczone czarnym kolorem pojawiły się we wszystkich czterech (pod)korpusach, grantowe – w trzech, niebieskie – w dwóch; zaznaczone kursywą pojawiły się tylko w danym korpusie. Rzeczowniki uwidocznione podkreśleniem zajmują tę samą pozycję na liście w dwóch bądź więcej (pod)korpusach.

Analizując tabelę 1., zauważymy, że we wszystkich (pod)korpusach najczęstszym leksemem jest *sposób*. Natomiast kolejność pozostałych leksemów, w większości przypadków, jest różna i tylko nieliczne rzeczowniki posiadają to samo miejsce w rankingu. Najwięcej różnic możemy zaobserwować pomiędzy (pod)korpusami IC.pl_bel a IC.pl., gdzie spodziewalibyśmy się najwięcej podobieństw, ponieważ IC.pl_bel jest podzbiorem IC.pl. Tak znaczące różnice wynikają ze złożenia korpusu IC.pl z rozmaitych typów tekstów, w tym tekstów prawnych, jak np. *acquis communautaire*, artykułów publicystycznych, sprawozdań, zapisów z posiedzeń Parlamentu Europejskiego czy napisów do filmów (Čermák, Rosen 2012; Kaczmarzka, Rosen 2014). Dlatego w IC.pl odnajdujemy wyrazy takie jak: *przywóz, wymóg, obrót*, które nie należą do głównego zasobu słownictwa uczącego się polskiego jako obcego. Tym samym korpus ten nie jest odpowiedni ze względu na cel naszego badania. Część beletrystyczna natomiast dzieli najwięcej wspólnych leksemów (aż 11) z korpusem NKJP_1M, niemniej jednak posiada trzy niespotykane gdzie indziej leksemy: *dół, róg, niepokój*. *Również kolejność pozycji w tabeli jest różna; tylko dwa wyrazy (spokój, powód)* mają tę samą pozycję. Najbardziej są do siebie podobne korpusy NKJP_1M oraz Araneum Polonicum Maius, posiadające 12 wspólnych leksemów, w tym trzy zajmujące tę samą pozycję na liście. Dzięki temu są najbardziej odpowiednie, by wykorzystać je w naszym badaniu. Araneum Polonicum Maius jest korpusem internetowym, w którym teksty nie są zrównoważone pod względem gatunków. Biorąc pod uwagę częste zjawiska, taki korpus może zostać wykorzystany w nauczaniu. Jednakże jakościowo lepszym materiałem wydaje się gatunkowo zrównoważony i reprezentatywny korpus NKJP_1M, posiadający ponadto ręczną anotację.

W związku z powyższym do identyfikacji rzeczowników, w których dochodzi do alternacji *ó:o*, została wykorzystana milionowa próbka zrównoważonego i reprezentatywnego Narodowego Korpusu Języka Polskiego (Degórski, Przepiórkowski 2012). Korpus zawiera dokładnie 1 215 513 tokenów i jest w pełni znakowany, tzn. posiada lematyzację i anotację morfologiczno-składniową. Do pracy z NKJP_1M posłużyła wyszukiwarka korpusowa KonText (Machálek, Křen

2013), dzięki której było możliwe zestawienie listy frekwencyjnej wszystkich rzeczowników z alternacją *ó:o*.

Jednakże kluczowe było sporządzenie odpowiedniego zapytania, które wyszukiwałoby leksemy spełniające następujące warunki:

- a) szukany lemat⁶ składa się z dowolnej kombinacji liter na początku i jest zakończony literą *ó*, po której musi następować dowolna graficzna realizacja spółgłoski, z uwzględnieniem w tym również dwuznaków,
- b) jest dowolnym rzeczownikiem,
- c) w konkretnej formie słownej składa się z dowolnej kombinacji liter na początku i jest zakończony literą *o*, po której musi następować dowolna graficzna realizacja spółgłoski, uwzględniająca również dwuznaki, oraz musi następować minimalnie jedna dowolna litera.

Oczywiście leksemy były wyszukiwane bez względu na wielkość liter. Zatem składania niniejszego zapytania posiada następującą postać: [lemma="(?)ó([bcdfghjklmnpqrstvwzż])(ch)(cz)(dz)(dź)(dż)(sz)(rz))" & tag="subst.*" & word="(?)o([bcdfghjklmnpqrstvwzż])(ch)(cz)(dz)(dź)(dż)(sz)(rz)).+"].

Jako wynik otrzymaliśmy 7240 form słownych. Istotna była jednak liczba różnych rzeczowników, dlatego lista frekwencyjna została oparta na lematach. Uzyskaliśmy 369 różnych typów leksemów, które zostały jeszcze ręcznie skontrolowane, aby sprawdzić ich zgodność z założonymi warunkami zapytania. Trzy lematy (*podróż*, *król*, *doktor*) zostały wyłączone z analizy, ponieważ nie spełniały tych warunków. W ten sposób przygotowany materiał został poddany dalszej analizie.

Z racji tego, iż leksemy o niskiej częstotliwości nie należą do powszechnego zasobu słownictwa nierodzimego użytkownika języka polskiego, a w tym badaniu zależy nam na zjawiskach częstych, zdecydowaliśmy się ograniczyć frekwencję poszczególnych lematów do minimalnie pięciu poświadczeń. Zatem wyekscerpowany materiał do analizy alternacji *ó:o* w polskich rzeczownikach ostatecznie zawiera 140 lematów. Analiza jednostek leksykalnych z niższą frekwencją z punktu nauczania języka obcego nie miałaby sensu. Same hapaksy⁷ stanowią 128 leksemów, czyli jedną trzecią wszystkich wyników⁸.

⁶ Forma kanoniczna; np. dla wyrazu *chodził* lematem jest forma podstawowa *chodzić* (zob. M. Hebał-Jezińska, *Kilka uwag dotyczących terminologii*, [w:] *Praktyczny przewodnik po korpusach języków słowiańskich*, red. taż, Warszawa 2014, s. 9).

⁷ W lingwistyce korpusowej poświadczenie, które pojawia się tylko raz w całym korpusie.

⁸ Całkowita liczba lematów bez ograniczenia minimalnej frekwencji wynosi 369.

Analiza

Uzyskany materiał w postaci zbioru 140 różnych typów rzeczowników postanowiliśmy skategoryzować w mniejsze grupy. Zauważyliśmy, iż wiele z nich posiadało podobne zakończenie. Zdecydowaliśmy więc, że kryterium do ich klasyfikacji zostanie oparte na podstawie trzech ostatnich głosek leksemu. Wyrazy takie jak *samochód*, *dochód*, *zachód* itd. utworzyły zatem wspólną kategorię rzeczowników z zakończeniem *-chód*. W ten sposób zostały sklasyfikowane pozostałe leksemy z wyjątkiem kategorii z zakończeniem *-ów*, które etymologicznie jest sufiksem przymiotnika dzierżawczego, dziś praktycznie nieużywanego w języku polskim, natomiast zachowanego w nazwach miejscowości, które prezentuje niniejsza kategoria. Poniższa tabela przedstawia poszczególne kategorie wraz z należącymi do nich rzeczownikami oraz liczbę różnych leksemów w danej kategorii. Absolutna frekwencja rzeczowników podana została w nawiasach.

Tabela 2. Kategoryzacja najczęstszych rzeczowników z alternacją *ó:o* w korpusie NKJP_1M

Kategoria	Leksemy należące do danej kategorii (frekwencja)	Liczba leksemów w kategorii
-biór	zbiór (68), odbiór (24), gwiazdozbiór (7), księgozbiór (5), rozbiór (5)	5
-bój	rozbój (16), przebój (11), bój (11), podbój (7)	4
-bór	wybór (99), dobór (13), zabór (12), bór (10), pobór (8), niedobór (7), nabór (6), sobór (5)	8
-chód	samochód (421), dochód (100), zachód (76), wschód (52), obchód (35), przychód (25), pochód (17)	7
-kój	pokój (254), spokój (131), niepokój (51), przedpokój (17)	4
-kół	protokół (55), sokół (5)	2
-lód	lód (55), lądolód (6)	2
-łów	olów (6), łów (6)	2
-ów	Kraków (141), Goleniów (34), Lwów (27), Rzeszów (24), Kijów (17), Ciechanów (16), Gorzów (15), Ostrzeszów (11), Tarnów (9), Głogów (9), Chorzów (9), Piotrków (8), Jędrzejów (7), Mokotów (7), Bytów (6), Charków (6), Pruszków (6), Tomaszów (6), Głusków (5)	19
-pór	spór (44), opór (26), upór (10), topór (6)	4
-rób	grób (59), wyrób (58)	2
-ród	naród (116), ogród (63), poród (22), ród (21), gród (12)	5
-róg	wróg (64), róg (45), próg (38), pieróg (5)	4
-rój	nastrój (38), strój (30), ustrój (23), przekrój (9), zdrój (7), drobnoustrój (6), wystrój (5)	7

Kategoria	Leksemy należące do danej kategorii (frekwencja)	Liczba leksemów w kategorii
-rót	powrót (159), obrót (66), nawrót (9), odwrót (7), przewrót (5)	5
-sób	sposób (598), zasób (26)	2
-wód	powód (322), dowód (139), zawód (61), obwód (29), przewód (27), rozwód (25), rodowód (12)	7
-wój	rozwój (228), konwój (7), zwój (7)	3
-wór	utwór (63), dwór (39), otwór (21), nowotwór (19), potwór (15), roztwór (12), przetwór (10), wytwór (6)	8
-wóz	wóz (38), przewóz (15), nawóz (13), radiowóz (13), wawóz (7), powóz (5)	6
-zór	wzór (54), pozór (45), nadzór (44), dozór (12)	4
pozostałe	kościół (451), Bóg (295), zespół (207), wieczór (152), stół (136), [Ł]ódź (111), obóz (68), dół (64), nóż (44), przód (43), wymóg (36), powódź (32), sól (31), napój (29), postój (23), mróz (21), wódz (20), Racibórz (19), głód (18), popiół (18), rów (18), miód (12), spód (10), chłód (10), wodór (10), czworonóg (7), nałóg (7), plód (7), dziób (5), rosół (5)	30
Razem:		140

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie badanego materiału wydzieliliśmy 21 odrębnych kategorii oraz jedną, w której zostały umieszczone pozostałe leksemy, nietworzące żadnej grupy na podstawie zakończenia, czyli razem 22 kategorie. Oczywiście, liczba kategorii mogłaby być większa bądź mniejsza, gdyby przyjęto inne ograniczenia minimalnej frekwencji lematów. W każdym razie niniejsza analiza prezentuje najczęstsze rzeczowniki z alternacją *ó:o*, identyfikowane w NKJP_1M. Kategorie prezentowane są w porządku alfabetycznym, natomiast leksemy należące do poszczególnych grup uporządkowane są na podstawie frekwencji wystąpień. Każdą grupę tworzy średnio pięć lematów.

W niektórych przypadkach kategoryzacja była kłopotliwa. Na przykład w przypadku kategorii *-ród* pojawiło się pytanie, czy nie powinny być wydzielone dwie kategorie: *-ród* oraz *-gród*, różniące się semantyką. Ostatecznie jednak zdecydowano, że nie będziemy się kierować aspektem semantycznym danego zakończenia, ale damy pierwszeństwo podobieństwu zakończenia na trzy ostatnie głoski. Również mniejsza liczba kategorii jest dla studentów łatwiejsza do zapamiętania oraz istotne jest zapamiętanie grupy słów, w których dochodzi do alternacji, a nie ich etymologicznego pochodzenia. Tę samą zasadę zastosowano dla pozostałych grup.

Trzema kategoriami zawierającymi najwięcej różnych leksemów są *-ów*, *-bór* oraz *-wór*. Pierwsza z nich zawiera 19 lematów będących w 100 proc. toponimami. Nie bez wątpienia najczęstszym leksemem jest *Kraków*, który w stosunku

do pozostałych rzeczowników ma wyraźnie wyższą frekwencję. W ramach grupy zakończonej na *-bór* skategoryzowaliśmy osiem lematów. Najczęstszym z nich jest *wybór*, mający również znacząco wyższą częstotliwość wystąpień w stosunku do pozostałych wyrazów. Kategoria *-wór* również zawiera osiem lematów, z których najczęstszym rzeczownikiem jest *utwór*.

Jeżeli spojrzymy na kategorię zawierającą leksemy nietworzące żadnej odrębnej kategorii, zauważymy, iż są to w większości wyrazy⁹, które powinny znaleźć się w ogólnym zasobie słownictwa uczącego się języka polskiego. Warto jednak podkreślić, iż w przypadku rzeczowników *kościół* i *popiół*, w odróżnieniu od pozostałych leksemów, w miejscowniku liczby pojedynczej zachodzi alternacja *ó:e*, tj. *kościel*e, *popiel*e.

Dla uzyskania pełnego obrazu alternacji *ó:o* należy również skomentować przypadki, w których do alternacji głoski *ó* nie dochodzi. Takich przykładów jest znacznie mniej niż dla omawianej tutaj alternacji, dlatego w tabeli 3. podajemy wszystkie odnalezione poświadczenia w NKJP_1M bez żadnego ograniczenia minimalnej frekwencji. Leksemy są również przedstawione z podziałem na kategorie utworzone na podstawie trzech ostatnich głosek.

Tabela 3. Kategoryzacja rzeczowników bez alternacji *ó:o*

Kategoria	Leksemy należące do danej kategorii (frekwencja)	Liczba leksemów w kategorii
-gół	ogół (339), szczegół (67)	2
-róż	podróż (84), stróż (15), róż (4)	3
pozostałe	ból (118), król (98), chór (33), skrót (24), sobowtór (3), zbój (3), tchórz (2), pagór (2)	8
Razem:		13

Źródło: opracowanie własne.

W NKJP_1M uzyskaliśmy łącznie 13 różnych typów leksemów, z czego pięć najczęstszych to: *ogół*, *ból*, *król*, *podróż* i *szczęgół*. Dzięki informacjom o rzeczownikach, w których nie zachodzi badana alternacja, możemy jasno stwierdzić,

⁹ Z wyjątkiem takich wyrazów, jak *czworonóg*, *plód*, *wodór*, które są terminami i należą do specjalistycznego zasobu słownictwa. Mogą być jednak przydatne na zaawansowanym poziomie znajomości języka polskiego.

iż nie dochodzi do niej w przypadku rzeczowników z zakończeniem *-gół*, *-róż* oraz w leksemach *król*, *ból*, *chór*, *tchórz*, *pagór*, *sobowtór*. Alternacja nie zachodzi również w rzeczownikach *skrót*, *zbój*, które mogą być mylone z grupami *-rót* i *-bój* z tabeli 2., dlatego powinna na nie zostać zwrócona szczególna uwaga.

Dzięki analizie korpusowej uzyskaliśmy listę najczęstszych leksemów, w których zachodzi alternacja *ó:o*. Ze względów glottodydaktycznych materiał został podzielony na grupy tworzące 22 kategorie, utworzone na podstawie trzech ostatnich głosek rzeczownika. Taki podział leksemów ma pomóc studentom w łatwiejszym zapamiętaniu rzeczowników. Ponadto lista wyrazów, w których badana alternacja nie zachodzi, może być pomocna dla studentów na wyższych poziomach nauki języka.

Ćwiczenia oparte na materiale korpusowym

Wnioski wypływające z powyższego badania można wykorzystać do opracowania odpowiednich ćwiczeń wprowadzających uczniów do tematyki alternacji *ó:o*, a także utrwalających poznane wiadomości. W niniejszej części przedstawimy trzy ćwiczenia¹⁰, które są przeznaczone dla studentów na różnym poziomie znajomości języka polskiego: jedno ćwiczenie prezentujące bezpośrednią pracę z korpusem i dwa – pośrednią. Zadania są oparte na materiale korpusowym, co oznacza, że nie tylko reflektują wyniki przeprowadzonej analizy korpusowej, lecz także to, że przykłady w nich zawarte pochodzą z korpusu i tym samym prezentują autentyczne użycie języka. W odróżnieniu od tradycyjnego podejścia, gdzie teksty tworzą spójną całość, jednakże są sztucznie wytworzone i nienaturalne, korpusowe dane odzwierciedlają rzeczywiste użycie jednostek leksykalnych. Niemniej jednak zadaniem nauczyciela jest wybrać takie fragmenty tekstu, które najlepiej prezentują prototypowe użycie.

Zacniemy od ćwiczenia na poziomie B1, którego celem jest wprowadzenie studentów do problematyki alternacji *ó:o*. Jest to bezpośrednie ćwiczenie korpusowe, do którego studenci potrzebują komputera i połączenia z internetem. W przypadku braku dostępu do pracowni komputerowej takie ćwiczenie może zostać przeprowadzone na smartfonie, tablecie bądź innym urządzeniu mobilnym z dostępem do internetu. Interfejs umożliwia podstawowe wyszukiwanie bez konieczności rejestracji, co pozwala na szybkie i sprawne wykonanie zadania podczas

¹⁰ Klucz do prezentowanych ćwiczeń znajduje się w aneksie.

zajęć. Polega ono na tym, aby studenci wyszukali poszczególne wyrazy w polskim korpusie i bez zagłębiania się w kontekst, który ze względu na poziom uczniów może być w niektórych przypadkach kłopotliwy, wypisali przykłady kilku form słownych. Po ich wypisaniu studenci muszą zidentyfikować zmiany, które zaszły pomiędzy formą podstawową poszczególnych słów a wypisanymi formami. W ten sposób samodzielnie uświadomią sobie zachodzącą alternację, którą będą musieli sami zastosować w kolejnym ćwiczeniu.

Istotną przy tym ćwiczeniu jest także asysta nauczyciela, który dokładnie objaśni zadanie, a w przypadku problemów naprowadzi studentów lub pomoże z pracą z korpusowym narzędziem. Nauczyciel powinien koordynować cały proces, zwłaszcza w przypadku studentów bez doświadczenia z korpusowymi ćwiczeniami.

Ćwiczenie 1. Wykorzystując korpusową wyszukiwarkę KonText (<https://kontext.korpus.cz>), proszę wybrać ze zbioru korpusów polski korpus NKJP_1M i wyszukać wyrazy podane w ćwiczeniu. Proszę wypisać kilka różnych form słownych dla każdego z nich. Następnie proszę porównać wypisane przykłady z formą podstawową rzeczownika i określić, jaka zachodzi zmiana.

wieczór	
ogród	
łódź	
zachód	
obóz	

Kolejnym zadaniem na poziomie B1 jest pośrednie ćwiczenie korpusowe, które jest klasycznym ćwiczeniem na uzupełnienie właściwej formy dopełniacza, narzędnika lub miejscownika¹¹ liczby pojedynczej. Ćwiczenie wykorzystuje leksemy, które występują w języku najczęściej. W takim przypadku wykorzystamy dane z tabeli 1. z piętnastoma najczęstszymi leksemami w NKJP_1M.

Ćwiczenie 2. Proszę uzupełnić zdania poprawnymi formami dopełniacza, narzędnika lub miejscownika liczby pojedynczej.

¹¹ Ten typ ćwiczenia jest odpowiedni w nauce Słowian, którzy kategorię gramatyczną przypadku znają ze swojego języka ojczystego. Jednakże w przypadku pozostałych studentów niniejsze zadanie można przygotować na przeciwieństwo poszczególnych przypadków oddzielnie.

Tyle hałasu z waszego (powód). Mężczyzna przyszedł do (kościół) boso. Nie dawał mi (spokój). Odpowiedział tak po raz pierwszy podczas tego (wieczór). Firma wybrała inną drogę (rozwój) niż konkurenci. Książka i legitymacja leżą na(stół) pod lustrem. Przygotowywali się już do (powrót) na statek. Te 80 punktów najpewniej wystarczyłoby, żeby się dostać na studia w (Kraków). O takim (Bóg) mówi też papież. W (pokój) natychmiast zrobiło się głośno. Czy jesteście (zespół) rockowym czy tanecznym? Kierująca (samochód) kobieta była trzeźwa. Wypisał recepty i kartkę ze (sposób) zażywania. Tworzymy jeden naród, jesteśmy jednym (naród). (dowód) tego są rosyjskie podręczniki szkolne.

Następne ćwiczenie jest przeznaczone dla studentów na poziomie B2. Celem zadania jest powtórzenie wiadomości z zakresu alternacji *ó:o*, ale także „oswojenie” leksemów, w których owa alternacja nie zachodzi. Studenci muszą sami zdecydować, kiedy dojdzie do alternacji głoski *ó*. Ćwiczenie utrwala również różne przypadki i liczbę.

Ćwiczenie 3. Proszę uzupełnić zdania poprawnymi formami rzeczownika.

a) liczby pojedynczej

Gdzieś na (dół) trzasnęła brama. Tymczasem dobre wykonywanie tego (zawód) wymaga kwalifikacji umysłowych. Morfologia lodowca zależy od ilości (lód) i rodzaju rzeźby terenu. Teraz opowiem wam, jak zostałem (król). Pierwszy zapisany złożył poprawki do (protokół). Na kongresie podejmą decyzję o (wybór) kandydata. Wprowadzający produkt do (obróć) powinien zapewnić spełnienie przez produkt wymagań ochrony środowiska. Płakałam z (ból), ten uścisk był nie do wytrzymania.

b) liczby mnogiej

Różnice w (dochód) w USA zdecydowanie rosną. Panie zaprezentowały także swoje (wyrób) i rękodzieła. Jego hobby to książki, (podróż), grafika komputerowa. Swoich (zbiór) użyczyło Muzeum Mazowieckie w Płocku. Na ich (grób) złożono również wiązanki kwiatów i zapalono znicze. Nie dajmy się (wróg)! Nie pamiętam

..... (szczegół), ale coś podobnego już zaszło. Zaczynam odczuwać tęsknotę za (utwór) o głębszej treści i większym sensie.

Zaproponowane ćwiczenia są pierwszym przykładem podejścia korpusowego w nauczaniu alternacji *ó:o* w rzeczownikach. W podobny sposób można badać też inne zjawiska językowe, które przysparzają problemów obcokrajowcom, oraz wyciągać wnioski na temat prawidłowości zidentyfikowanych na podstawie częstości występowania danych jednostek leksykalnych w materiale korpusowym. Studenci dzięki takiemu podejściu podczas pracy z korpusem mogą być młodymi naukowcami, którzy odkrywają zasady języka polskiego.

Zakończenie

Niniejszy artykuł traktował o korpusowym podejściu w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie rzeczownikowej alternacji *ó:o*. Celem badania była identyfikacja najczęstszych leksemów, w których dochodzi do wymiany *ó* w *o* w przypadkach zależnych. Na podstawie danych korpusowych materiał badawczy został pogrupowany zgodnie z trzema ostatnimi głoskami. W ten sposób powstały 22 kategorie, które po pierwsze mają ułatwić studentom zapamiętanie wyrazów z badaną alternacją, po drugie mają służyć jako materiał do przygotowania ćwiczeń utrwalających niniejszą problematykę. Ponadto z analizy rzeczowników jasno wynika, iż w leksemach z zakończeniem *-gół*, *-róż* do rzeczownikowej alternacji *ó:o* nigdy nie dochodzi. Następnie zostały zaproponowane konkretne bezpośrednie i pośrednie ćwiczenia korpusowe, które mogą być wykorzystane podczas zajęć lub być inspiracją do wytworzenia własnych materiałów dydaktycznych.

Korpusowe podejście w nauczaniu składające się z trzech etapów: a) identyfikacji problematycznego zjawiska, b) klasyfikacji na podstawie materiału korpusowego oraz c) interpretacji i generalizacji, czyli wyciągnięcia wniosków z przeprowadzonej analizy, zostało zaprezentowane w niniejszej pracy i uzupełnione o d) propozycję konkretnych ćwiczeń. Zastosowanie takiej procedury w nauczaniu języka polskiego daje możliwość wzbogacenia zajęć o cenne informacje z korpusu językowego. Przedstawiona metoda ma niewątpliwie szanse na dalszy rozwój. Zwłaszcza, że krok pierwszy – w postaci opracowania rzeczownikowej alternacji *ó:o* – opisany został jedynie na podstawie osobistych doświadczeń nauczyciela ze studentami. Powinien on zostać uzupełniony o informacje z obszernego korpusu uczniowskiego języka polskiego, którym w chwili obecnej nie dysponujemy. Miejmy jednak nadzieję, że w najbliższych latach ta kwestia zostanie rozwiązana.

Bibliografia

- Bańczyk Ł., Dybalska R., Vavřín M., *Korpus InterCorp – polština*, wersja 11 z 19.10.2018, Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2018, dostępny na: <http://www.korpus.cz>.
- Bączkowska A., *Wybrane techniki wykorzystywania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 3, s. 64–76.
- Benko V., *Araneum Polonicum Maius*, wersja 15.02, Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015, dostępny na: <http://www.korpus.cz>.
- Chachulska B., *Korpus języka polskiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 344–350.
- Čermák F., Rosen R., *The case of InterCorp, a multilingual parallel corpus*, „International Journal of Corpus Linguistics” 2012, nr 17 (3), s. 411–427.
- Dąbrowska A., Pasieka M., *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW*, [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej: Teoria i praktyka*, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław 2014, s. 331–342.
- Degórski Ł., Przepiórkowski A., *Ręcznie znakowany milionowy podkorpus NKJP*, [w:] *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk, Warszawa 2012, s. 51–58.
- Gałkowski B., *Korpus językowy w dydaktyce*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 375–386.
- Gębka-Wolak M., *Czy to naprawdę nie w porządku? Błędy szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, red. E. Kubicka, A. Walkiewicz, Toruń 2015, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/5085> [dostęp: 21.11.2018], s. 1–17.
- Górski R. L., Łaziński M., *Typologia tekstów w NKJP*, [w:] *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk, Warszawa 2012, s. 13–23.
- Hebal-Jezierska M., *Kilka uwag dotyczących terminologii*, [w:] *Praktyczny przewodnik po korpusach języków słowiańskich*, red. taż, Warszawa 2014, s. 7–10.
- Hebal-Jezierska M., *Zastosowanie korpusowych profili kolokacyjnych do rekonstrukcji językowych stereotypów Polaka, Czecha i Słowaka w językach zachodniosłowiańskich*, „POLONICA” 2014, nr XXXIV, s. 67–78.
- Johns T., *Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials*, „Classroom Concordancing: ELR Journal” 1991, nr 4, s. 1–16.

- Kaczmarek E., Rosen A., *Praktyczny przewodnik po korpusie równoległym InterCorp*, [w:] *Praktyczny przewodnik po korpusach języków słowiańskich*, red. M. Hebal-Jezińska, Warszawa 2014, s. 207–231.
- Krajka J., *Czy korpus prawdę ci powie? O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języka do celów zawodowych*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 3, s. 34–38.
- Leńko-Szymańska A., *Demonstratives as anaphora markers in advanced learners' English*, [w:] *Corpora and Language Learners*, red. G. Aston, S. Bernardini, D. Stewart, Amsterdam 2004, s. 89–107.
- Leńko-Szymańska A., *Korpusy w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, red. B. Lewandowska-Tomaszczyk, Łódź 2005, s. 221–239.
- Lewandowska A., *The effectiveness of data-driven learning techniques in eliminating Polish advanced EFL learners' interference errors*, praca doktorska, Poznań 2013.
- Lewandowska A., *Using corpus-based classroom activities to enhance learner autonomy*, „Konińskie Studia Językowe” 2014, nr 2 (3), s. 237–255.
- Machálek T., Křen M., *Query interface for diverse corpus types*, [w:] *Natural Language Processing, Corpus Linguistics, E-learning*, red. K. Gajdošová, A. Žáková, Lüdenscheid 2013, s. 166–173.
- McEnery T., Hardie A., *Corpus linguistics: Method, theory and practice*, Cambridge 2012.
- Podhajecka M., *Korpusy językowe – jak mogą pomóc w nauce języka obcego, Materiały konferencyjne z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej „Przez języki obce do sukcesu”*, Ustroń 2007, s. 162–168.
- Przepiórkowski A., Degórski Ł., Murzynowski G., Szalkiewicz Ł., Czelakowska A., Savary A., Głowińska K., *NKJP_1M: ręcznie znakowany milionowy podkorpus NKJP, Ústav Českého národního korpusu FF UK*, Praha 2018, dostępny na: <http://www.korpus.cz>.
- Przybylska R., *O potrzebie tworzenia korpusów tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 31–34.
- Seretny A., *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 269–276.
- Solecki B., *Wykorzystanie korpusów językowych na lekcjach języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 5, s. 86–100.
- Twardo S., *Korpusy tekstowe a tworzenie materiałów na zajęcia z języków obcych*, [w:] *Materiały konferencyjne z V Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”*, Ustroń 2009, s. 244–251.
- Warchał M., *Minimum leksykalne w edukacji dzieci-użycie korpusu językowego w nauczaniu interkulturowym*, [w:] *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)/The*

social functionality of language:(aspects, criteria, definitions), red. A. Žele, Ljubljana 2013, s. 491–496.

Zarieczny G., *Językoznawstwo korpusowe w badaniach aktów mowy. Studium pilotażowe na przykładzie dyrektyw w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Język a Kultura” 2012, nr 23, s. 501–512.

Zasina A. J., *Konkurence koncovek -a a -u v genitivu singuláru neživotných maskulin v polštině*, [w:] *Lifka a czban – Sborník příspěvků k 70. narozeninám prof. Karla Kučery*, red. M. Stłuka, M. Škrabal, Praha 2017, s. 90–98.

Zasina A. J., *Korpusy językowe w nauczaniu języków obcych – metoda, narzędzia, praktyka*, [w:] *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych*, t. II: *Praktyczne narzędzia*, red. M. Jedynak, Wrocław 2018, s. 110–123.

Aneks – Klucz do ćwiczeń

Ćwiczenie 1. Wykorzystując korpusową wyszukiwarkę KonText (<https://kontext.korpus.cz>), proszę wybrać ze zbioru korpusów polski korpus NKJP_1M i wyszukać wyrazy podane w ćwiczeniu. Proszę wypisać kilka różnych form słownych dla każdego z nich. Następnie proszę porównać wypisane przykłady z formą podstawową rzeczownika i określić, jaka zachodzi zmiana.

wieczór	<i>wieczorem, wieczoru, wieczorami, wieczory, wieczora, wieczorze, wieczorów</i>
ogród	<i>ogrodzie, ogrodu, ogrodów, ogrody, ogrodach, ogrodem</i>
łódź	<i>Łodzi, łodzi, łodzie, Łodzią, łodzią</i>
zachód	<i>zachodu, zachodzie, zachodem, zachodowi</i>
obóz	<i>obozie, obozu, obozów, obozy, obozach, obozem</i>

Alternatywna treść zadania z wykorzystaniem wyszukiwarki PELCRA

Ćwiczenie 1. Proszę wyszukać wyrazy podane poniżej w ćwiczeniu, wykorzystując korpusową wyszukiwarkę PELCRA (<http://www.nkjp.uni.lodz.pl>). Przy wyszukiwaniu proszę nie zapomnieć o zakończeniu każdego wyrazu dwoma gwiazdkami (**). Proszę wypisać kilka różnych form słownych dla każdego przykładu. Następnie proszę porównać wypisane przykłady z formą podstawową rzeczownika i określić, jaka zachodzi zmiana.

Ćwiczenie 2. Proszę uzupełnić zdania poprawnymi formami dopełniacza, narzędnika lub miejscownika liczby pojedynczej.

Tyle hałasu z waszego powodu (powód). Mężczyzna przyszedł do kościół (kościół) boso. Nie dawał mi spokoju (spokój). Odpowiedział tak po raz pierwszy podczas tego wieczoru (wieczór). Firma wybrała inną drogę rozwoju (rozwój) niż konkurenci.

Książka i legitymacja leżą na stole (stół) pod lustrem. Przygotowywali się już do powrotu (powrót) na statek. Te 80 punktów najpewniej wystarczyłoby, żeby się dostać na studia w Krakowie (Kraków). O takim Bogu (Bóg) mówi też papież. W pokoju (pokój) natychmiast zrobiło się głośno.

Czy jesteście zespołem (zespół) rockowym czy tanecznym? Kierująca samochodem (samochód) kobieta była trzeźwa. Wypisał recepty i kartkę ze sposobem (sposób) zażywania. Tworzymy jeden naród, jesteśmy jednym narodem (naród). Dowodem (dowód) tego są rosyjskie podręczniki szkolne.

Ćwiczenie 3. Proszę uzupełnić zdania poprawnymi formami rzeczownika:

a) liczby pojedynczej

Gdzieś na dole (dół) trzasnęła brama. Tymczasem dobre wykonywanie tego zawodu (zawód) wymaga kwalifikacji umysłowych. Morfologia lodowca zależy od ilości lodu (lód) i rodzaju rzeźby terenu. Teraz opowiem wam, jak zostałem królem (król). Pierwszy zapisany złożył poprawki do protokołu (protokół). Na kongresie podejmą decyzję o wyborze (wybór) kandydata. Wprowadzający produkt do obrotu (obrot) powinien zapewnić spełnienie przez produkt wymagań ochrony środowiska. Płakałam z bólu (ból), ten uścisk był nie do wytrzymania.

b) liczby mnogiej

Różnice w dochodach (dochód) w USA zdecydowanie rosną. Panie zaprezentowały także swoje wyroby (wyrób) i rękodzieła. Jego hobby to książki, podróże (podróż), grafika komputerowa. Swoich zbiorów (zbiór) użyczyło Muzeum Mazowieckie w Płocku. Na ich grobach (grób) złożono również wiązanki kwiatów i zapalono znicze. Nie dajmy się wrogom (wróg)! Nie pamiętam szczegółów (szczegół), ale coś podobnego już zaszło. Zaczynam odczuwać tęsknotę za utworami (utwór) o głębszej treści i większym sensie.

Adrian Jan Zasina – językoznawca korpusowy, asystent w Instytucie Czeskiego Korpusu Narodowego na Uniwersytecie Karola. Obecnie zajmuje się podejściem korpusowym w nauczaniu języków obcych. Do jego zainteresowań naukowych należą również: gramatyka współczesnego języka czeskiego i polskiego, korpusowa analiza dyskursu oraz lingwistyka płci.

Podejście korpusowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie rzeczownikowych alternacji *ó:o*

Streszczenie: Niniejsze opracowanie podejmuje tematykę podejścia korpusowego w nauczaniu języka obcego. Celem artykułu jest przedstawienie podejścia korpusowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie konkretnego problemu badawczego dotyczącego alternacji *ó:o* w rzeczownikach (por. *samochód: samochodu*). Autor analizuje dane pozyskane z milionowego podkorpusu Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Badanie przedstawia procedurę podejścia korpusowego w nauczaniu, która składa się z trzech kroków: identyfikacji, klasyfikacji oraz generalizacji. Prezentowana metoda może przyczynić się do wzbogacenia zajęć językowych, a także mieć wpływ na rozwój nowych technik nauczania.

Data-driven learning in teaching Polish as a foreign language: the case of noun alternations *o:ó*

Summary: The study discusses the application of a data-driven learning (DDL) method to teaching Polish as a foreign language. The presented study aims to describe DDL in teaching Polish as a foreign language by taking as an example alternations of phonemes *ó:o* in nouns (cf. *samochód* ‘car’:[bez] *samochodu* ‘[without] car’). The author analyses the data from a manually annotated one-million-word subcorpus of the National Corpus of Polish. The research builds on the procedure of DDL which consists of three steps: identification, classification, and generalisation. The present approach has a potential to enrich classroom activities and has a favourable impact on the development of language teaching methods.

Somatyзмы we frazeologizmach polskich i ukraińskich w ujęciu komparatystycznym

VIKTORIIA HUDY

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Frazeologizmy są językowym obrazem świata różnych narodów, w którego centrum znajduje się człowiek. Perspektywa antropocentryczna przejawia się w strukturze semantycznej zasobu frazeologicznego – większość frazeologizmów stanowią jednostki bezpośrednio odnoszące się do ludzi (Lewicki i Pajdzińska 2001, s. 329). Przejawy antropocentryzmu można zauważyć również w strukturze leksykalnej frazeologizmów – członami wielu jednostek są bowiem nazwy części ciała ludzkiego – somatyзмы¹. Dzięki używaniu somatyzmów staramy się dokładniej opisać swoje myśli oraz emocje. Z tego względu są one interesującym przedmiotem badań współczesnej lingwistyki i stanowią ważną część frazeologii.

Celem artykułu jest porównanie polskich i ukraińskich frazeologizmów zawierających nazwy części ciała. Z uwagi na obszerność tematu autorka skupia się na tych, które zawierają komponenty związane z głową i jej częściami, m.in.: *głowa, oko, ucho, nos*, język. W obu porównywanych językach występują frazeologizmy o takich samych lub zbliżonych jednostkach formalnych i podobnym znaczeniu leksykalnym, ponieważ odzwierciedlają podobny słowiański językowy obraz świata. Często jednak polskie i ukraińskie frazeologizmy różnią się niektórymi elementami, zachowując to samo znaczenie. Istnieją też takie polskie somatyзмы, które nie mają odpowiedników w języku ukraińskim, a ich znaczenie tłumaczy się opisowo.

Warto więc spojrzeć na tę część systemu leksykalnego z punktu widzenia komparatystyki. Badania takie mają istotne znaczenie nie tylko w pracy

¹ Termin *somatyzm*, pochodzący z języka greckiego (gr. *soma* – ciało), wiąże się z pojęciem frazeologii somatycznej. Pod pojęciem frazeologii somatycznej należy rozumieć ogół związków frazeologicznych z nazwami części ciała. W niniejszym artykule terminów „frazeologizm z nazwą części ciała” i „frazeologizm somatyczny” będę używała zamiennie, traktując je jak synonimy.

translacyjnej, ale również glottodydaktycznej. Interferencja w zakresie leksyki może bowiem znacznie zakłócać komunikację i prowadzić do nieporozumień wskutek niewłaściwego odczytania przez odbiorcę intencji nadawcy wypowiedzi.

Podstawy teoretyczne

Zasób słownikowy języka obejmuje wyrazy i frazeologizmy. Lewicki i Pajdzińska definiują frazeologizmy jako „społecznie utrwalone połączenia wyrazów wykazujące nieregularność pod jakimś względem, np.: w ich składzie występują wyrazy lub formy wyrazów niewchodzące w swobodne związki składniowe. Znaczenie frazeologizmu nie wynika ze znaczeń komponentów; naruszone bywają zasady łączliwości wyrazów” (2001, s. 315). Właśnie te oraz inne nieregularności występujące we frazeologizmach sprawiają najwięcej trudności osobom uczącym się języka polskiego jako obcego.

Klasyfikacje związków frazeologicznych

W polskiej literaturze językoznawczej funkcjonuje klasyfikacja związków frazeologicznych, którą zaproponował Stanisław Skorupka, dzieląc frazeologizmy na frazy, zwroty i wyrażenia (podstawą klasyfikacji jest budowa związków frazeologicznych). (SFJP 1985, s. 6). A. M. Lewicki dokonał modyfikacji powyższej klasyfikacji i zaproponował podział związków frazeologicznych na wyrażenia rzeczownikowe (typu: *kocie tby*, *biały kruk*), wyrażenia określające (typu: *jaki taki*, *pierwszy lepszy*, *ślepy i głuchy*) oraz wskaźniki frazeologiczne (typu: *w związku z czymś*, *bądź...*, *bądź, że też...*) (Lewicki i Pajdzińska 2001, s. 317–318).

Zgodnie z klasyfikacją Lewickiego wśród frazeologizmów polskich i ukraińskich zawierających somatyzmy można wyodrębnić wyrażenia rzeczownikowe (*kapuściana głowa*/*капустяна голова*) oraz stanowiące zdecydowaną większość wyrażenia określające (*zadłużyć się po uszy*, *wylatywać z głowy*, *прикусити язик*, *стріляти очима*)

Analizując związki frazeologiczne, należy również brać pod uwagę klasyfikację semantyczną S. Skorupki. Podstawą tej klasyfikacji jest stopień leksykalizacji składników związku, innymi słowy – zamiana lub zmiana podstawowego znaczenia składników, która sprawia, że związek frazeologiczny funkcjonuje jako całość semantyczna (Skorupka 1982, s. 10). Ze względu na stopień leksykalizacji Skorupka rozróżnia: stałe związki frazeologiczne (idiomy), łączliwe związki frazeologiczne i związki luźne (SFJP 1985, s. 6–7).

Można zatem przyjąć, że, ze względu na swoje długie funkcjonowanie w obu językach, większość frazeologizmów zawierających somatyzmy można zakwalifikować do stałych związków frazeologicznych.

Ekwiwalencja międzyjęzykowa polskich i ukraińskich frazeologizmów z nazwami części ciała

Porównanie związków frazeologicznych z nazwami części ciała występujących w języku polskim i ukraińskim pozwala na wyodrębnienie pełnej, częściowej i zerowej ekwiwalencji formalnej przy pełnej ekwiwalencji znaczeniowej (Krucka 1996, s. 28; za: Matešić 1985).

1. Ekwiwalencja pełna

Ekwiwalencja pełna występuje w tych frazeologizmach polskich i ukraińskich, których struktura i znaczenie leksykalne są w obu językach takie same (Kononenko 2012, s. 332).

Jest to liczna grupa frazeologizmów, odzwierciedlająca wspólny, słowiański językowy obraz świata. Można to zjawisko zilustrować następującymi przykładami:

- a) **głowa:** *kapuściana głowa*//*капустяна голова*; *zachodzić w głowę*//*заходити в голову*; *wylatywać (wylecieć, wywietrzeć) z głowy*//*вилітати (вилетіти, вивітритися) з голови*,
- b) **nos:** *utrzyć komu nosa*//*втерти носа кому*,
- c) **oko/oczy:** *jeść (pożerać) oczami (wzrokiem)*//*їсти (пожирати) очима (поглядом)*, *tydląć (zamydlić) komuś oczy*//*замилувати (замилити) очі кому*; *strzelać oczami do kogo*//*стріляти очима до кого*; *rosnąć (urosnąć) w czyichś w oczach*//*рости (виростати) в чийх очах*; *na (za)piękne oczy*//*за красиві очі*,
- d) **usta:** *z ust do ust*//*з вуст у вуста*,
- e) **ucho/uszy:** *puszczać (puścić) coś tómu uszu*//*пускати (пустити) повз вуха що*; *ciągnąć (wyciągnąć) za uszy kogo*//*витягувати (тягти) за вуха кого*,
- f) **język:** *ciągnąć kogo za język*//*тягти за язик (за язика) кого*; *język się kómu rozwiązuje (rozwiązał)*//*язик розв'язується (розв'язався) у кого, кому, чий*; *mleć językiem*//*молоти язиком*; *mówić, co ślina na język przyniesie*//*говорити, що слина на язик принесе*.

Ten rodzaj relacji dopuszcza również wariantowość w formach leksykalnych lub/i gramatycznych w obu językach, np. polski frazeologizm *mieć olej w głowie* ma swój odpowiednik w języku ukraińskim *мати олию в голові*, ale w języku

ukraińskim funkcjonuje jeszcze wariant typu: *мати смалець в голові*. Polskie *wtykać* (*wsadzać, pchać*) *nos w coś* w języku ukraińskim realizuje się w podobny sposób, a mianowicie: *встромляти* (*сунути, пхати*) *ніс в щось* (dosł. *wprychać, pchać nos w coś*). Jednocześnie dopuszczalne jest tu także użycie formy *носа* (dopełniacz). Spowodowane to jest najprawdopodobniej tym, że w języku ukraińskim biernik rodzaju męskiego od rzeczowników nieżywotnych może mieć dwie formy.

2. Ekwiwalencja częściowa

Ekwiwalencja częściowa dotyczy frazeologizmów polskich i ukraińskich różniących się niektórymi komponentami leksykalnymi lub gramatycznymi, ale zachowującymi podobne znaczenie (częściowa ekwiwalencja formalna i zbliżona ekwiwalencja semantyczna). Jest to grupa frazeologizmów, w których występują różne elementy, odzwierciedlające swoisty językowy obraz świata każdego z narodów. Ten typ frazeologizmów można zilustrować następującymi przykładami:

- g) **głowa:** *bić* (*robić*) *kogo na głowę*//*підніматися* (*піднятися*) (dosł. *podnieść się*) *на голову* «вище» *кого, від кого, на кого*; *wchodzić* (*włazić, wejść, wleźć*) *komu na głowę*//*сідати* (dosł. *siadać*) *на голову кому*; *рęка* (*puchnie*) *komu głowa*//*голова розвалюється* (dosł. *rozwała się*) *у кого, чия* (dosł. *u kogo, czyja*),
- h) **nos:** *nie wychylać nosa*//*не показувати* (dosł. *nie pokazywać*) *носа*,
- i) **oko/oczy:** *oczy komu się zaświeciły do czego*//*у кого очі загорілися на що* (dosł. *na co*); *komu robi się* (*zrobiło się*) *ciemno* (*czarno*) *w oczach* (*przed oczami*)//*у кого в очах темніє* (*жовтіє*) (dosł. *ciemnieje, żółknie*),
- j) **ucho:** *zadłużyć się po uszy*//*влізти, залізти* (*влізати, залізати*) (dosł. *wleźć, włazić*) *в борги* (dosł. *w długi*) *по вуха*,
- k) **język:** *język się komu plącze*//*язик заплітається у кого* (dosł. *u kogo*); *ugryźć się w język* // *прикусити язик* (*язика*); *тіє со на języku* (*na końcu języka*)//*крутитися* (dosł. *kręcić się*) *на язиці*.

Dodatkowa wariantywność międzyjęzykowa polega na zamianie poszczególnych leksemów w ramach podobnej struktury gramatycznej. Dotyczy to najczęściej występowania różnych rzeczowników w ekwiwalentnych znaczeniowo frazeologizmach polskich i ukraińskich, np.: *stać komuś nad głową*//*стати* (*стояти*) *у кого над душею* (dosł. *nad duszą*); *oczy wychodzą* (*wyłażą*) *komuś na wierzch* (*z orbit*)//*очі роgom* (dosł. *rogiem*) *лізуть у кого*; *очі на лоба* (dosł. *na czoło*) *лізуть у кого*; *puszczać* (*puścić*) *do kogoś oko* (*oczko*)//*пукати* (*пустити*) *бісики кому* (dosł. *diabełków*); *śleń naderpnął komuś na ucho*//*кому ведмідь* (dosł. *niedźwiedz*) *на вухо наступив*.

3. Ekwiwalencja zerowa

Zerowa ekwiwalencja formalna dotyczy tych frazeologizmów polskich i ukraińskich, które całkowicie różnią się strukturą leksykalno-gramatyczną, ale mają zbliżoną wartość semantyczną. Do związków tego typu zaliczyć można:

- *kłaść (wkładać, włożyć) co komu łopatą do głowy*//*розжовувати (розжувати) і в рот (до рота) класти (покласти) кому* (dosł. *przeżuć i do ust włożyć*);
- *mieć nosa / czuć pismo nosem*//*нюхом чути (почуту) що* (dosł. *węchem czuć*);
- *iść (pójść) dokąd (gdzie) oczy poniosą (zaprowadzą)*//*іти (ніти) свім за очі (за очима)* (dosł. *iść świat za oczy*).
- *brać (wziąć) kogo na języki; ostrzyć na kim język; obnosić kogo na językach*//*мити (перемити) кісточки кому* (dosł. *myć kości*),
- *ktos jest mocny (obrotny) w języku (gębie)* // *язик добре почеплений (причеплений, прив'язаний, привішений) у кого* (dosł. *język dobrze zawieszony*,
- *zapomnieć języka w gębie*//*проковтнути (затягти, затягнути) язика (язик)* (dosł. *łyknąć język*).

Szczególnym przypadkiem ekwiwalencji zerowej są te frazeologizmy polskie i ukraińskie, które nie mają swoich odpowiednika w drugim języku, tłumaczyć je więc możemy jedynie opisowo. Ta grupa frazeologizmów najbardziej podkreśla swoją specyfikę językowego obrazu świata obu narodów:

- *wariat z mokrą głową*//*нерозсудлива людина*,
- *być czymś oczkiem w głowie*//*бути улюбленцем*,
- *woda sodowa uderza do głowy*//*хтось стає зарозумілим*,
- *na pierwszy rzut oka*//*на перший погляд*,
- *marzenie ściętej głowy*//*про щось недосяжне*,
- *zamknąć usta na cztery spusty*//*замовкнути*,
- *wухом не повесту*//*не зwracać uwagi*,
- *розвішувати вуха*//*уважне слухаць*,
- *голову прихилити*//*znaleźć miejsce do zamieszkania*,
- *ловити носом окунів*//*drzemać*,
- *зайвий пом*//*o kimś, kto obciąża materialnie*,
- *na nosi*//*wkrótce*.

Często frazeologizmy są motywowane tradycjami, np. ukraiński frazeologizm *зав'язати голову* (dosłownie *zawiazać głowę*) możemy przetłumaczyć jako *wyjść za mąż*. Frazeologizm ten jest związany z tradycyjnym ukraińskim weselem, w trakcie

którego już zamężnej kobiecie trzeba było zawiązać na głowie chustę, gdyż w ten sposób żegnała się ona z panieństwem.

Wskutek bliskich historycznych i kulturowych powiązań z Rosją w języku ukraińskim znalazły się frazeologizmy, które te relacje odzwierciedlają, np. frazeologizm *без царя в голові* (dosł. *bez cara w głowie*) ma znaczenie ‘być głupim’.

Obok powyższych przypadków, które charakteryzowała pełna lub zbliżona ekwiwalencja semantyczna przy zróżnicowanym poziomie ekwiwalencji formalnej, należy wspomnieć o homonimach, które cechuje pełna ekwiwalencja formalna przy całkowicie odmiennej wartości semantycznej. Takie związki wyrazowe tworzą pary frazeologicznych homonimów międzyjęzykowych. (Kononenko 2012, s. 318).

Z punktu widzenia nauczania języka polskiego jako obcego w grupach ukraińskojęzycznych ta właśnie grupa frazeologizmów przysparza uczącym się największe trudności wskutek zjawiska tzw. fałszywych przyjaciół, które powoduje nieporozumienia i porażki komunikacyjne.

Warto zatem poświęcić jej więcej uwagi na zajęciach lektoratowych i przyrzec się, jak polsko-ukraińskie pary homonimów są realizowane we frazeologizmach somatycznych.

Tabela 1. Przykłady polsko-ukraińskich homonimów frazeologicznych²

Upaść na głowę	<i>падати / впасти на голову</i>
Oszaleć, zwariować, zgłupieć (SFJP, t. 2, s. 457)	zjawić się u kogoś niespodziewanie, z powodu poważnych okoliczności (UPSHPM, s. 320)
<i>Kłuć w oczy</i>	<i>колоти очі</i>
razić, sprawiać przykrość, wywoływać zazdrość (SFJP, t. 1, s. 331)	zawstydząć kogoś; denerwować kogoś (UPSHPM, s. 315)
<i>maślane oczy</i>	<i>масяні (масні) очі</i>
oczy, spojrzenie zamglone, załzawione, niewyraźne, mdłe, bez wyrazu (SFJP, t. 1, s. 427)	oczy wyrażające pożądanie (UPSHPM, s. 316)
<i>świecić oczami</i>	<i>світити очима</i>
wstydić się wobec kogo, ze wstydem pokazywać się ludziom (SFJP, t. 2, s. 326)	wpatrywać się w kogoś (UPSHPM, s. 321)
<i>wpadać w ucho</i>	<i>впасти у вуха</i>
być usłyszanym; zwracać uwagę brzmieniem, dźwiękiem, podobać się z brzmienia z dźwięku (SFJP, t. 2, s. 609)	usłyszeć o czymś; stać się znanym (UPSHPM, s. 311)
<i>zachodzić w głowę</i>	<i>заходити/зайти в голову</i>
zastanawiać się, dziwić się, zdumiewać się, nie rozumieć (SFJP, t. 2, s. 721)	pojawiać się (o myślach, pytaniach) (UPSHPM, s. 313)

² W języku ukraińskim frazeologizmowi z głową odpowiada tylko jedno ze znaczeń polskiego odpowiednika – ‘być inteligentnym człowiekiem’.

<i>z głową²</i>	<i>з головою</i>
mądrze, rozsądnie; o człowieku inteligentnym (UPSHPM, s. 314)	inteligentny, bystry (UPSHPM, s. 314)
<i>kręci się (zakręciło się, zawróciło) w głowie</i>	<i>крутиться/вертиться в голове</i>
odczuwa się zawrót głowy (SFJP, t. 1, s. 357)	ktoś nie może przypomnieć sobie czegoś (UPSHPM, s. 315)
<i>idzie jak krew z nosa</i>	<i>кров з носа</i>
o czymś co przychodzi z trudem, z dużym wysiłkiem, ciężko (SFJP, t. 1, s. 519)	(zrobić coś) bezwzględnie, pomimo trudności (FSUM, s. 82)

Materiały dydaktyczne, które pomogą uczącym się opanować omawiane jednostki frazeologiczne, można podzielić na dwie grupy: te, które traktują frazeologizmy na równi z inną leksyką i niewyszczególniające osobnego miejsca na tego typu słownictwo, oraz te, które poświęcone są wyłącznie problematyce frazeologii (Szafraniec 2013, s. 108). Z materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego należy wspomnieć o dwóch pozycjach: *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców* (Rybicka 1994) oraz *Co raz wejdzie do głowy, już z niej nie wyleci* (Pięcińska 2006). Na szczególną uwagę zasługuje to drugie opracowanie, ponieważ cały rozdział tego podręcznika został poświęcony frazeologii somatycznej.

Nauczyciel prowadzący zajęcia w grupach ukraińskojęzycznych powinien zwrócić szczególną uwagę na poprawne opanowanie przez uczących się frazeologizmów, ponieważ błędy popełnione w tym zakresie mogą prowadzić do znacznych zakłóceń komunikacji. W tym celu należy przygotować odpowiednie ćwiczenia (translacyjne, gramatyczne, leksykalne, stylistyczne, a także ćwiczenia w pisaniu, czytaniu i mówieniu), które wspomogą proces opanowywania polskiej frazeologii. Oto przykłady takich ćwiczeń.

I. Proszę połączyć związek frazeologiczny z opisem jego znaczenia.

0	<i>nie wychylać nosa</i>	A	podporządkowywać kogoś sobie, wykorzystując jego słaby charakter, zdominować kogoś
1	wchodzić na głowę	B	<i>nie opuszczać jakiegos miejsca, nie wychodzić poza jakieś pomieszczenie, poza jakiś teren</i>
2	zapomnieć języka w gębie	C	znacznie przewyższać kogoś pod jakimś względem
3	pobić kogoś na głowę	D	przestać mówić, zamilknąć

II. Proszę wybrać poprawną odpowiedź.

- Frazeologizm *ktuć w oczy* oznacza:
 - sprawiać przykrość, wywoływać zazdrość,**
 - denerwować kogoś,
 - nie dawać komuś spokoju.

2. Frazeologizm *świecić oczami* oznacza:
 - a) wpatrywać się w kogoś,
 - b) wstydzić się z powodu czyjegoś postępowania,
 - c) być szczęśliwym.
3. Frazeologizm *kręci się w głowie* oznacza, że:
 - a) ktoś nie może przypomnieć sobie czegoś,
 - b) ktoś odczuwa zawroty głowy,
 - c) ktoś ma nudności.

III. Proszę uzupełnić zdania frazeologizmami z ramki.

oczko w głowie, <i>marzenie ściętej głowy</i> , dach nad głową
--

1. Płace były tak niskie, że przy wysokim kursie dolara kupno nowego zachodniego auta było dla przeciętnego Polaka *marzeniem ściętej głowy*.....
2. Według danych straży pożarnej straciło około 10 tysięcy osób.
3. Dziadek wszystko by mógł zrobić dla swojej wnuczki, była jego

IV. Proszę przetłumaczyć zdania na język ukraiński, a później z powrotem na polski.

1. Przed egzaminem z historii wszystkie daty wyleciały mi z głowy. – *Пepeд екзаменом з історії у мене всі дати вилетіли з голови.*
2. Ojciec tak umiejętnie ciągnął syna za język, że ten sam się przyznał do kłamstwa.
3. Tomek musiał zadłużyć się po uszy, żeby zbudować taki duży dom.
4. Kiedy zaczęłam śpiewać, wszyscy zrozumieli, że słoń mi nadepnął na ucho.
5. Kibice zawsze biorą bramkarza na języki, gdy zdarzy mu się popełnić błąd.
6. Nauka matematyki idzie mi jak krew z nosa.
7. Andrzej musiał spłacać zaciągnięte długi i świecić oczami za swojego współnika.

V. Proszę podzielić się na grupy i przygotować dialogi, używając min. trzech frazeologizmów z nazwami części ciała: *kłaść coś komuś łopatą do głowy; mieć nosa; iść dokąd czyz poniosą; brać kogoś na języki; obnosić kogoś na językach; zapomnieć języka w gębie; upaść na głowę; zachodzić w głowę; kłuć w oczy; świecić oczami.*

Wnioski:

1. W języku polskim i ukraińskim zauważa się duże podobieństwo znaczenia badanych somatyzmów. Wynika ono z podobnego obu narodom językowego obrazu świata, będącego efektem wspólnych doświadczeń historycznych i kulturowych, uwarunkowanych sąsiedztwem geograficznym i licznymi kontaktami.
2. W nauczaniu języka polskiego jako obcego należy zwrócić szczególną uwagę na frazeologizmy polskie z częściową i zerową ekwiwalencją oraz na frazeologiczne homonimy międzyjęzykowe, które mogą być mylnie rozumiane i używane przez osoby ukraińskojęzyczne.
3. Najbardziej efektywne są ćwiczenia translatoryczne (tłumaczenie tekstów, słowniczki dwujęzyczne), wyszukiwanie i objaśnianie somatyzmów w tekstach polskich, zastosowanie somatyzmów w pisaniu i mówieniu. Warto stosować także ćwiczenia leksykalne, stylistyczne, gramatyczne, wprowadzające i utrwalające ten trudny materiał dydaktyczny. Somatyzmy są zwykle wprowadzane na wyższych poziomach nauczania, ale pojedyncze frazeologizmy tego typu mogą być wprowadzane okazjonalnie już na niższych poziomach (od A2), gdyż jest to materiał interesujący dla uczących się i relatywnie łatwy dla Ukraińców.
4. Somatyzmy są zwykle używane w stylu potocznym, zatem nauczyciel powinien akcentować nie tylko bierne ich poznanie, ale także czynne użycie, głównie w języku mówionym.

Bibliografia

- Kononenko I., Śpiwak O., *Ukraińsko-polski słownik homonimów i paronimów międzyjęzykowych*, Kijów 2008.
- Kononenko I., *Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, Warszawa 2012.
- Krucka B., *Związki frazeologiczne z czasownikiem robić i ich ekwiwalenty w języku rosyjskim*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1996, nr 6, s. 23–34.
- Lewicki A., Pajdzińska A., *Frazeologia*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 315–333.
- Piasecka, A., Tulina-Blumental I., *Polsko-ukraiński słownik frazeologiczny*, Łódź 2016.
- Pięcińska A., *Co raz wejdziesz do głowy, już z niej nie wyleci*, Kraków 2006.
- Rybicka E., *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców*, Kraków 1994.

Skorupka S., *Klasyfikacja jednostek frazeologicznych i jej zastosowanie w leksykografii*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, red. M. Basaj, D. Rytel, t. 1, Wrocław 1982, s. 7–16.

Słownik frazeologiczny języka polskiego, red. S. Skorupka, Warszawa 1967–1968.

Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 2013

Szafraniec K., *Nauczanie frazeologizmów w metodzie komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2013, nr 20, s. 103–110

Uzhchenko V., Uzhchenko D., *Frazeologichnyy slovnyk ukrayins'koyi movy*, Kyiv Osvita 1998.

Viktoriia Hudy – absolwentka polonistyki Wołyńskiego Uniwersytetu Narodowego im. Łesi Ukrainki (2017). Obecnie doktorantka w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania naukowe: genologia, translatoryka, glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie języków specjalistycznych.

Somatyzmy we frazeologizmach polskich i ukraińskich w ujęciu komparatystycznym

Streszczenie: W artykule porównuje się polskie i ukraińskie frazeologizmy zawierające nazwy części ciała. Autorka skupia się na tych, które zawierają komponenty związane z głową i jej częściami (głowa, oko, ucho, nos, język). Porównanie związków frazeologicznych w językach polskim i ukraińskim pozwala na wyodrębnienie pełnej, częściowej i zerowej ekwiwalencji formalnej przy pełnej ekwiwalencji znaczeniowej. Z tego względu warto spojrzeć na tę część systemu leksykalnego z punktu widzenia komparatystycznego. Ma to istotne znaczenie zarówno w pracy translacyjnej, jak i glottodydaktycznej.

Polish and Ukrainian set phrases involving body-parts. A contrastive view

Summary: The article aims at a comparison of Polish and Ukrainian fixed phrases including names of parts of the body. Due to the wide range of the topic, the author focuses on phrases that include components referring to the head and its parts (head, eye, ear, nose and tongue). The comparison of fixed phrases in Polish and Ukrainian allows for distinction of full, partial and null formal equivalence with simultaneous full semantic equivalence. Therefore it is worth looking at this part of the lexical system from a contrastive point of view. This kind of analysis is important not only for translators but also for teachers of Polish as a foreign language.

Operatory interakcyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego

ANNA ROGALA

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

Niniejszy artykuł porusza problematykę nauczania specyficznych jednostek języka polskiego jako obcego zwanych operatorami interakcyjnymi, które ze względu na swój nieideacyjny i polifunkcyjny charakter nie są tematem łatwym do zobrazowania uczącym się polskiego cudzoziemcom. Operatory interakcyjne, w najogólniejszym rozumieniu, służą mówiącemu do wyrażania swego stosunku zarówno do przedstawianego w komunikacie stanu rzeczy, jak i do pozostałych uczestników komunikacji. Ich znajomość jest zatem konieczna do osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej. Analiza podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego pokazuje, że brakuje w nich klarownego i systematycznego opracowania jednostek nieodmiennych, co skłoniło mnie do podjęcia próby opracowania ich praktycznej typologii funkcjonalnej. Główny cel stanowi przygotowanie eksplikacji pragmatycznych funkcji wydzielonych operatorów, które ułatwiłyby zagranicznym studentom porozumiewanie się w obcym dla nich języku. Przejrzyste ich zaprezentowanie (na podstawie eksplikacji oraz przykładów użycia) umożliwi obcokrajowcom osiągnięcie wyższego stopnia świadomości komunikacyjnej oraz lepsze zrozumienie swojego zagranicznego rozmówcy. Powstaniu niniejszej typologii przyświeca założenie wprowadzania operatorów interakcyjnych już na najniższych poziomach nauczania języka polskiego jako obcego, aby od samego początku przygotowywać uczących się do budowania naturalnie brzmiących wypowiedzi.

Osobom rozpoczynającym naukę języka obcego może początkowo się здаwać, że przyswojenie podstawowych zasad wymowy i pisowni, reguł gramatycznych, wliczając w to najbardziej popularne wyjątki, oraz środków leksykalnych należących do podstawowych obszarów tematycznych wystarczy, aby poczuć się tego języka świadomymi użytkownikami. Tymczasem język jako twór żywy pełny jest swoistych jednostek, którymi jego użytkownicy posługują się najczęściej czysto intuicyjnie, a na pytanie ze strony obcokrajowca, co dany wyraz czy zwrot oznacza, nie potrafią udzielić jasnej odpowiedzi, informując zainteresowanego, że: „tak się

po prostu mówi”. Dzieje się tak dlatego, że wiele wykorzystywanych przez nas w codziennej komunikacji leksemów nie odnosi się do żadnych rzeczywistych obiektów bądź stanów rzeczy, innymi słowy do rzeczywistości pozajęzykowej. Wystarczy porównać kilka przykładowych pytań, które może usłyszeć lektor od swojego studenta: co to znaczy „jaszczurka”, „uparty”, „sprzątać?”, z pytaniami o znaczenie jednostek typu: „no weź”, „przecież”, „oj tam”? W przypadku leksyki autosemantycznej, reprezentowanej przez podstawowe części mowy jak rzeczowniki, przymiotniki czy czasowniki, lektor na różne sposoby może objaśniać ich znaczenie; na przykład za pomocą ilustracji, gestów, synonimów albo tłumaczenia na znany studentom język. Inaczej rzecz się ma w przypadku wyrazów synsemantycznych, które dopiero w połączeniu z jednostkami autosemantycznymi tworzą formy znaczeniowe. Do grupy tej zaliczane są przymyki, spójniki oraz partykuły. W wypadku przyimków i spójników sprawa jest prostsza. Jak podaje Halina Bartwicka, jednostki te realizują swe zadania przede wszystkim w warstwie gramatycznej wypowiedzi (choć oczywiście, jak podkreśla badaczka języka, nie zawsze ograniczają się jedynie do czysto formalnej roli, przy odpowiednim kontekście mogą nadawać komunikatowi pewnego zabarwienia stylistycznego). Z kolei partykuły (spośród których wiele pełni w komunikacji funkcje interakcyjne, dlatego też zaliczane są do operatorów) ze wszystkich klas wyrazów synsemantycznych mają największe znaczenie dla wypowiedzi potocznych: stanowią one wykładniki ładunku emfaticznego, a ponadto mogą modyfikować znaczenia innych wyrazów (Bartwicka 2000, s. 5–6). Lektor, nawet przy posiłkowaniu się jednostkami pełnoznanymi, nie jest w stanie udzielić studentowi satysfakcjonującej odpowiedzi na pytanie, co takie operatory oznaczają, może jedynie wyjaśnić, do czego one w języku służą. Dodatkowo wiele jednostek w zależności od kontekstu może zmieniać swój status: w jednym komunikacie mogą być samodzielne semantycznie, a w innym stanowić operator, np. *weź* w znaczeniu „sięgnij po coś” a *weź* w strukturach typu „weź daj mi spokój”. Repertuar form w języku jest ograniczony, stąd formy o tej samej postaci mogą spełniać różne funkcje. Dlatego ważne jest tutaj uzmysłowienie sobie, iż komunikacja stanowi twór wielopoziomowy, a poprawne interpretowanie wypowiedzi wynika z umiejętności rozróżniania tych komunikacyjnych poziomów, co innego bowiem dana jednostka może oznaczać na poziomie czysto ideacyjnym (obrazotwórczym), co innego zaś na uwikłanym w wiele dodatkowych czynników poziomie interakcji.

Opisem i analizą językowych poziomów komunikacji od wielu lat zajmują się Aleksy Awdiejew i Grażyna Habrajska. Proponują oni za M. A. K. Hallidayem podział funkcji języka na trzy podstawowe grupy: przedstawieniową (ideacyjną), interakcyjną oraz tekstową. Funkcja przedstawieniowa umożliwia niezależny

i obiektywny odbiór treści zawartej w danej wypowiedzi, tzw. treści propozycjonalnej; obiektywny, ponieważ na płaszczyźnie kreowania obrazów ideacyjnych między interlokutorami tworzy się wspólny, jednakowo przez nich wartościowany obraz świata, o ile należą oni do tej samej wspólnoty kulturowej¹. Z kolei realizacja funkcji interakcyjnej charakteryzuje się subiektywizmem i zależnością; zależy od stosunku nadawcy zarówno do swojego rozmówcy, jak i do prezentowanej przez niego w komunikacie rzeczywistości. Komunikacja odbywa się zatem na poziomie relacji między uczestnikami, a nie na poziomie treści komunikatu. Na tym poziomie analizuje się cechy i rolę operatorów interakcyjnych. Podział ten, jak zauważają Awdiejew i Habrajska, zdaje się wyjątkowo przydatny do opisu gramatyki danego języka, ponieważ pozwala na wyeliminowanie na poziomie przedstawieniowym tych zjawisk językowych, które nie poddają się analizie semantycznej ze względu na brak odniesienia do figuratywnych wyobrażeń mówiących o otaczającym ich świecie. Semantyczne standardy w opisie leksemów polszczyzny okazują się w przypadku takich czysto funkcyjnych form albo form wielofunkcyjnych i polisemicznych – niedopracowane i niewystarczające; mają swoje zastosowanie jedynie na poziomie zobiektywizowanych treści ideacyjnych, a za obiekt ich analizy uznaje się tzw. *termy*, czyli jednostki służące wyłącznie przedstawianiu danych fragmentów rzeczywistości. Dopiero na poziomie interakcyjnym oraz tekstowym termom przypisywane są konkretne funkcje, co przekształca je z jednostek ideacyjnych w jednostki operacyjne (Awdiejew 2004, s. 9–17)². Ostatni poziom gramatyki, poziom organizacji tekstu, również należy odróżnić od poziomu interakcyjnego: operatory tekstowe pełnią zupełnie odmienne funkcje od operatorów interakcyjnych; nie wpływają na wartość interakcji, ale usprawniają proces odbioru treści na poziomie metatekstowym (Awdiejew 2004, s. 15–16).

Proces przyswajania języka dzieli się na kilka zasadniczych etapów, które składają się na poszczególne kompetencje. Najpierw student zaznajamia się z czterema podsystemami: fonicznym, graficznym, leksykalnym i gramatycznym (fleksyjnym i składniowym), dzięki czemu osiąga kompetencję lingwistyczną umożliwiającą mu rozumienie oraz budowanie nieskończenie wielu zdań. Początkowo funkcjonowanie w nowym miejscu zamieszkania zapewniają mu trzy pierwsze podsystemy, na mocy

¹ W sytuacji, kiedy rozmówcy należą do różnych wspólnot kulturowych, już na poziomie ideacji może dojść do odmiennego wartościowania wypowiedzianych i odbieranych treści.

² Powołuję się na dzieło autorstwa tylko Awdiejewa, ponieważ poświęca on tam dużo uwagi komunikacyjnemu poziomom języka, ale wraz z G. Habrajską tematykę tę porusza również we *Wprowadzeniu do gramatyki komunikacyjnej*.

których uczeń jest w stanie nauczyć się zwrotów wykorzystywanych w codziennych sytuacjach typu robienie zakupów czy pytanie o drogę, co nie wymaga wiedzy gramatycznej, ponieważ opiera się na zapamiętywaniu gotowych struktur. Obcokrajowcy, którym zależy jedynie na osiągnięciu takiego podstawowego poziomu, nie potrzebują nawet żadnego kursu, aby go osiągnąć. Wystarczy, że zajrzą do jednego z przewodników po języku polskim, np. *Polish for dummies* (Gabryanczyk 2012), gdzie znajdują wszelkie najpotrzebniejsze zwroty z angielskim tłumaczeniem oraz uproszczoną wymową³. Ci, którym zależy na bardziej zaawansowanej znajomości języka, zgłębiają także jego podsystem gramatyczny, dzięki któremu z czasem zaczynają rozumieć różnice znaczeniowe wnoszone przez odmienne struktury gramatyczne. Receptywna i produktywna znajomość wszystkich podsystemów pozwala użytkownikowi na skuteczne zdobywanie i przekazywanie informacji, nie jest to jednak równoznaczne z umiejętnością skutecznego używania języka w dowolnych okolicznościach, co zapewnia dopiero osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej. Szczegółowy opis takiej kompetencji sporządził Dell Hymes (1972), wychodząc z założenia, że sama znajomość kodu językowego nie może zapewnić skutecznej komunikacji. W procesie porozumiewania się, jak zaznaczał, istotną rolę odgrywa nie tylko gramatyka, lecz także kompetencja socjolingwistyczna, umożliwiającą dostosowanie wiedzy i umiejętności do określonej sytuacji komunikacyjnej. Hanna Komorowska (Komorowska 2009) również podkreśla, że sprawny użytkownik danego języka, poza kompetencją lingwistyczną wynikającą ze znajomości wszystkich podsystemów języka, powinien dysponować jeszcze paroma dodatkowymi sprawnościami, takimi jak:

- socjolingwistyczna (rozmówca potrafi różnicować swoje wypowiedzi adekwatnie do sytuacji, uwzględnia czynniki kontekstowe, jak wiedzę o odbiorcy, czas i miejsce),
- socjokulturowa (posiada informacje o normach kulturowych, jest świadomy tego, o jakich tematach w pewnych kręgach nie wypada mówić),
- wreszcie sprawność strategiczna wykorzystywana do radzenia sobie z jakimikolwiek zaistniałymi trudnościami komunikacyjnymi (Komorowska 2009, s. 10–12).

Jak wynika z powyższego, podejście deskryptywne prowadzi jedynie do osiągnięcia kompetencji lingwistycznej, czyli nie w pełni uświadomionej wiedzy językowej umożliwiającej tworzenie wypowiedzi na poziomie ideacji, ale niewystarczającej do

³ Np. pytanie o lokalizację: *Przepraszam, gdzie jest...?* (pshe-pra-sham gdj'ye yest) (*Excuse me, where is...?*).

sprawnego posługiwania się językiem na płaszczyźnie interakcyjnej. Uczeń powinien traktować polszczyznę nie tylko jako zbiór formalnych reguł umożliwiających przekazywanie informacji, lecz przede wszystkim jako narzędzie oddziałujące na rozmówcę i realizujące konkretne intencje komunikacyjne. Zyskuje dzięki temu szansę na to, aby stać się uczestnikiem komunikacji o takim samym stopniu językowego zorientowania, co jego interlokutor Polak. Co więcej, może wręcz stać się bardziej świadomym podmiotem interakcji, ponieważ wszelkie procesy będzie się starał rozumieć, a w razie potrzeby analizować, podczas gdy większość Polaków posługuje się językiem w sposób intuicyjny, bez świadomości tego, jak wiele operacji podświadomie dokonuje nasz umysł zarówno w trakcie nadawania komunikatu, jak i odczytywania jego sensu⁴. Funkcjonalno-strategiczne podejście do języka ułatwia natomiast wiedza na temat tych jednostek polszczyzny, których rolą jest sygnalizowanie, że odbieranych treści nie należy interpretować jedynie z perspektywy ich literalnego znaczenia, ponieważ wnoszą one do komunikatu dodatkowe sensy.

Takie specyficzne jednostki języka określane są za pomocą wielu rozmaitych terminów. Jako obiekt badawczy strukturalistów zyskiwały miano modulantów, partykuł, partykuło-przysłówek, relatorów, modalizatorów, operatorów adnumerywnych i innych, co obrazuje, jak wiele terminologicznego chaosu wprowadziło obranie kryterium składniowego do badań nad nieodmiennymi leksemami polszczyzny. W niniejszej pracy przyjmuję dla nich jedną wspólną nazwę operatorów, a przedmiot moich badań stanowi wydzielona spośród nich grupa operatorów interakcyjnych. Aleksy Awdiejew definiuje je jako niepełnoznaczące środki leksykalne (mogące występować w postaci leksemów, afiksów, frazemów, zależnych konstrukcji gramatycznych oraz stałych zwrotów) przekształcające wypowiedzenia czysto przedstawieniowe w dane akty mowy na poziomie interakcyjnym. Zaznacza, że za ich pomocą nadawca określa swój stosunek do świata przedstawionego, a przede wszystkim do pozostałych uczestników rozmowy (Awdiejew).

Zamierzam nieco zmodyfikować powyższe sformułowanie, odchodząc od określenia *niepełnoznaczące* ze względu na fakt, że zbiór operatorów interakcyjnych stanowi grupę na tyle niejednorodną, nie tylko strukturalnie, ale i semantycznie (o ile w ogóle można w wypadku takich jednostek mówić o ich semantycznym wymiarze), że wspomniane określenie nie wydaje się adekwatne dla każdego

⁴ Wynika to z tzw. *zasady kolekcji* wykorzystywanej w sytuacjach potocznego użycia języka, w ramach której interlokutor nie komponuje wypowiedzi, sięgając po odpowiednio dobierane jednostkowe elementy, lecz automatycznie korzysta z całych grup ułożonych na zasadzie jedności czasu, miejsca i akcji przeznaczonych do osiągnięcia danego efektu (J. Bartmiński, *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. tenże, Lublin 2001, s. 128).

z elementów i nastręcza jedynie trudności w procesie ich wyodrębniania i grupowania. Tym samym przyjmuję, że operator interakcyjny to nieideacyjna jednostka funkcyjna, która przekształca komunikat obrazotwórczy w komunikat nacechowany, zawierający pewien naddatek interpretacyjny istotny na płaszczyźnie odbywającej się interakcji. Za jego pomocą nadawca wyraża swój stosunek do przedstawianego w komunikacie stanu rzeczy oraz/albo do pozostałych interlokutorów oraz zarysowuje zakres wiedzy pragmatycznej wspólnej dla niego i dla odbiorcy. Jednostki te służą albo realizowaniu komunikacyjnego celu, albo usprawniają jego zrealizowanie, a ich główną domeną jest zapewnianie językowi funkcji dialogu.

Z racji tego, że operatory interakcyjne stanowią zbiór różnorodny, zarówno formalnie, jak i funkcjonalnie, są one wyjątkowo trudne do uporządkowania. Zespalający je w jedną grupę typologizator *interakcyjny* informuje jedynie o funkcji nadrzędnej i jakże ogólnej, dlatego też należy przeprowadzać dalsze podziały w owej grupie jednostek w celu uwidocznienia konkretnego efektu, wywołanego przez nie na rozmówcy. Awdiejew i Habrajska podjęli się próby przeprowadzenia takiej typologii, podkreślając jednak, że nie jest to zadanie łatwe ze względu na cechującą owe leksemy polifunkcyjność. Zastosowane przez nich kryterium funkcjonalne pozwoliło na wyodrębnienie trzech podstawowych typów funkcji spełnianych przez operatory w komunikacji: modalnej, emotywno-oceniającej i funkcji działania, a co za tym idzie, zaprezentowanie trzech podstawowych grup operatorów: modalnych, czyli jednostek wprowadzających do układu interakcyjnego sąd oscylujący między pewnością a wykluczeniem, np. *prawdopodobnie*; emotywno-oceniających – wyrażających uczucia, m.in. żal, np. *niestety* oraz operatorów działania – wprowadzających akty mowy zmieniające rzeczywistość, np. wyrażające nakaz: *niech...* Autorzy poświęcają też dużo uwagi zjawisku perswazji, wydzielając w swojej typologii metaoperatory perswazyjne wzmacniające działanie interakcji (np. *przecież*). Zaznaczają, że nawet jeśli ich jedyną funkcją jest wzmocnienie treści propozycjonalnej, to zawsze skierowane są do określonego odbiorcy i pełnią konkretną pragmatyczną rolę polegającą na zmianie postawy rozmówcy w stosunku do przekazanej informacji (Awdiejew, Habrajska 2006).

Terminologia, jaką posłużyli się Awdiejew i Habrajska do nazwania poszczególnych typów operatorów, nie wydaje się jednak zadowalająca z punktu widzenia obcokrajowca. Użycie terminów metajęzykowych (*operatory modalne, metaoperatory*) pociąga za sobą konieczność zapoznania się z definicjami poszczególnych pojęć, a to wydłuża i utrudnia proces przyswajania tych specyficznych jednostek. Typologia operatorów, znajdująca zastosowanie w nauce języka obcego, powinna zawierać jasną informację na temat ich funkcji, aby student już po samym zapoznaniu się z poszczególnymi typami rozumiał, do jakiego rodzaju wypowiedzi jest

w stanie daną jednostkę wykorzystać i jaki efekt za jej pomocą może w swoim rozmówcy wywołać. W celu przygotowania takiego podziału funkcyjnych leksemów i ich jak najprostszymi objaśnieniami należy zatem posłużyć się językiem składającym się jedynie z elementów o elementarnym, innymi słowy niedefiniowalnym, znaczeniu⁵.

Zanim przejdę do zaprezentowania wyszczególnionych przeze mnie typów operatorów interakcyjnych oraz zbioru ich eksplikacji, chciałabym zaznaczyć, że nie należy ich jeszcze traktować jako gotowej typologii, a jedynie jako jej propozycję, która będzie rozwijana w trakcie prowadzenia dalszych badań. Operatory interakcyjne zostały podzielone na poszczególne typy na podstawie kryterium pragmatyczno-funkcjonalnego, w ramach którego analizie podlegają zmiany powstałe w treści komunikatu oraz w relacjach pomiędzy nadawcą a odbiorcą na skutek użycia danego leksemu. Zastosowanie takiego kryterium zakłada, że w jednej grupie mogą znaleźć się jednostki strukturalnie różnorodne, ale i funkcjonalnie tożsame. Nie wyróżniam trzech głównych typów funkcjonalnych, jak uczynili to Awdiejew i Habrajska, tylko koncentruję się na bardziej uściślonych efektach, które takie operatory wywołują.

Zacznę od omówienia pewnej wyróżniającej się grupy, której specyfika najlepiej dowodzi tezy o problematycznej kwestii polifunkcyjnego charakteru operatorów. Z formalnego punktu widzenia jednostki należące do tej grupy mają znaczenie czasownikowe, jednak w niektórych sytuacjach interakcyjnych zdecydowanie do takiej kategorii gramatycznej nie można ich zaklasyfikować. Do czasu ukazania się *Leksykonu metatekstowego współczesnej polszczyzny mówionej* autorstwa Kazimierza Ożoga były one, jak informuje autor *Leksykonu*, niesłusznie traktowane przez ujęcia słownikowe jako warianty danego czasownika. Badacz trafnie zauważa, że tylko postać tych wyrazów i kategoria osoby upodobią je do czasowników, jednak ze względu na zanik pozostałych kategorii i pełnione przez nie funkcje nie mogą zostać włączone do paradygmatu czasownikowego. Kazimierz Ożóg zalicza do nich leksemy takie, jak: *wiesz, słuchaj, rozumiesz, widzisz, wyobraź sobie, czekaj, zobacz i popatrz* pojawiające się w tekstach mówionych niejednokrotnie w połączeniu z innym leksemem, np. *no wiesz, wiesz co*. Badacz przekonuje, że mimo ich wspólnej *quasi*-czasownikowej formy nie należy stawiać tezy o ich synonimiczności, ponieważ cechują je odmienne typy oddziaływania na otaczające pole informacyjne. Na przykład operatorowi *rozumiesz* przypisuje on znamiona funkcji perswazyjnej; operator ten ma za zadanie uwiarygodnić

⁵ Dlatego też punkt wyjścia do przygotowania ich eksplikacji stanowiła koncepcja naturalnego metajęzyka Anny Wierzbickiej.

podawaną informację; z kolei operator *śłuchaj* posiada ślady funkcji impresywnej, „atakuję” nadawcę, ma na celu wzmocnienie uwagi odbiorcy; leksem *czekaj* pełni rolę swoistego rozkazu dla nadawcy, aby ten przerwał mówienie, gdyż jego partner chciałby wypowiedzieć jakąś kwestię. Najbardziej problematyczny okazał się operator *wiesz* ze względu na jego bardzo częste występowanie w codziennych dialogach. Ożóg określa jego podstawową funkcję jako zatrzymywanie generowania tekstu mówionego, spowodowane trudnościami w doborze odpowiedniego składnika, ale wydziela również kilka pomniejszych, jak: zwolnienie nadawcy od obowiązku poszukiwania nowego składnika; wzmocnienie motywacji; usprawiedliwianie i inne (Ożóg 1990, s. 43–62).

Do wymienionych przez Ożoga *quasi*-czasownikowych operatorów należałoby dorzucić jeszcze inne środki leksykalne, które niejednokrotnie można usłyszeć w codziennych konwersacjach. Należą do nich m.in. wyrażenia takie, jak: *chodź* (*no chodź*), *dawaj* (*no dawaj*), *weź* (*no weź*). Ostatniemu z nich zostanie poświęcony osobny akapit z racji mnogości jego wariantów, natomiast pozostałe dwa, ze względu na pełnienie w komunikacji tożsamej funkcji, stanowią pierwszy zbiór w proponowanej przeze mnie typologii. Określam je jako:

– *operatory, które zachęcają do wspólnego zrobienia czegoś*⁶: nadawca używa takiego operatora, kiedy chce, aby odbiorca razem z nim coś zrobił; często informuje również odbiorcę, że chce, aby odbiorca zrobił z nim coś tak szybko, jak to możliwe. Na przykład:

No chodź, zamówimy pizzę [przez internet].

No dawaj, obejrzymy komedię [na komputerze/w telewizji]⁷.

Eksplikacja: *Mówię „dawaj [no dawaj]”, „chodź [no chodź]”, bo chcę zrobić coś razem z tobą; myślę, że powinniśmy zrobić to już teraz.*

Oczywiście podstawową informację, którą nadawca pragnie przekazać, czyli „zamówmy pizzę”, „obejrzymy komedię”, rozmówca cudzoziemiec jest w stanie odebrać także bez znajomości wtórnej funkcji *quasi*-czasownikowych operatorów. Jednakże, znając i rozumiejąc sens użycia takiego operatora, nie będzie zmuszony poświęcać ani sekundy na prędką analizę, dlaczego jego rozmówca używa komendy: „chodź”, „dawaj”, skoro sytuacja wcale tego od niego nie wymaga. Ponadto sam może sięgnąć po te operatory w nieformalnej sytuacji, kiedy będzie mu zależało,

⁶ Nadając nazwy wydzielonym grupom operatorów, korzystałam z typologii zasugerowanej przez dra hab. P. Lewińskiego.

⁷ Przykłady zaczerpnięte z codziennych rozmów.

aby nadawca wspólnie z nim wykonał jakąś czynność, ciesząc się przy tym, że swoje pomysły wyraża jak „prawdziwy Polak”.

Kolejną grupę stanowią:

– *operatory, które podkreślają wspólną wiedzę nadawcy i odbiorcy* [czasami dodatkowo sygnalizują niewielką irytację]: 1) nadawca daje znać odbiorcy, że informacje, o których mówi, powinny być dla niego oczywiste, 2) odbiorca daje znać nadawcy, że to, o czym on do niego mówi, jest dla niego bezdyskusyjne („nie musisz mówić nic więcej, zgadzam się z tobą”): *przecież, to chyba jasne*.

Na przykład:

Przecież wiedziałeś, że przyjdzie moja mama.

To chyba jasne, że powinienś kupić jej prezent na urodziny.

– *Załóż czapkę, jest zimno.*

– *Przecież wiem.*

Eksplikacja: mówię *przecież*, bo wiem, że to, co mówię, ty też dobrze wiesz (*wiem, że ty o tym wiesz*). Czasami chcę cię też poinformować, że jestem trochę zirytowany, dlatego że muszę mówić coś, co ty wiesz.

Po raz kolejny mamy do czynienia z sytuacją, w której obcokrajowiec nie napotka żadnych trudności w odbiorze komunikatu (przyjdzie jej mama; powinienem kupić jej prezent, bo ma urodziny), jednak pozbawiony wiadomości na temat funkcji użycia wyrażen typu *przecież* czy *to chyba jasne* nie odkryje znaczeniowej nadwyżki wynikającej z zawierających je wypowiedzi. Może zatracić dodatkowy sens, którego rolą jest zakomunikowanie, że nadawca, używając takich a nie innych jednostek akcentuje fakt, że przekazywane jego rozmówcy informacje powinny być mu już wcześniej doskonale znane. Co więcej, jak już zostało wspomniane, zastosowanie takich operatorów często sygnalizuje poirytowanie ze strony nadawcy (*dlaczego ja o tym muszę mówić*), a dysponowanie niniejszą wiedzą pozwoli odbiorcy adekwatnie na taką wypowiedź zareagować i być może to poirytowanie złagodzić. Ponadto warto cudzoziemskiego studenta uświadomić, wręcz ostrzec, że nadawca, korzystając z tego typu jednostek, zabezpiecza się przed jakimikolwiek kontrargumentami. Używając operatora *przecież*, daje do zrozumienia, że jego rozmówca nie ma prawa z daną wypowiedzią polemizować, gdyż jest to oczywiste dla nadawcy i dla odbiorcy również powinno takie być, nie pozostaje więc już żadne pole do dyskusji. Za pomocą takiej umacniającej swoje stanowisko jednostki nadawca komunikatu może osiągnąć cele niekoniecznie korzystne z punktu widzenia jego partnera.

Pozostałe wydzielone przeze mnie typy operatorów interakcyjnych to:

– *operatory oczywistości*: odbiorca używa takiego operatora jako gotowej odpowiedzi na komunikat nadawcy (często jest to pytanie z rodzaju *czy...*); podkreśla, że wybór jest oczywisty: *no ba, no wiadomo*.

Na przykład:

– *A Elementarz spakowałaś?*

– *No ba... Elementarz był pakowany jako pierwsza rzecz...* (przykład z *Narodowego korpusu języka polskiego*, NKJP).

– *Ja nie depiluję jak panie, tylko krótko przycinam.*

– *No wiadomo. Przyciąć można, ale nie depilować* (odnośnie do włosów pod pachami) (NKJP).

Eksplikacja: Mówię „no ba”, bo chcę cię poinformować, że to, co mi mówisz (o co mnie pytasz), jest oczywiste, nie widzę innej możliwości (wybór jest tylko jeden).

– *operatory, które sygnalizują zdziwienie*: odbiorca komunikatu informuje nadawcę, że to, co słyszy, jest dla niego niespodziewane (*a jednak, o proszę*).

Eksplikacja: Mówię „a jednak”, bo chcę cię poinformować, że to, co mówisz, dziwi mnie. Jest to dla mnie dziwne (zaskakujące), ponieważ myślałem, że to coś się nie wydarzy.

Warto tutaj zwrócić uwagę na subtelne różnice znaczeniowe: o ile operator *a jednak* może stanowić jedynie reakcję na komunikat dotyczący czegoś, o czym partnerzy dialogu już kiedyś rozmawiali (*A jednak to zrobisz...*); o tyle operator *o proszę* może także posłużyć jako reakcja na temat całkowicie dla niego nowy (*O proszę! Kto by pomyślał!*).

– *operatory ignorowania*: odbiorca informuje nadawcę komunikatu, że treść tego komunikatu nie jest dla odbiorcy ani interesująca, ani ważna (*też mi coś, no i...*).

Przykład:

Na scenie pojawiła się kobieta w krótkiej, wykrochmalonej spódniczce, długonoga, o dużych piersiach, chwilowo ukrytych pod koronkową bluzeczką. – No i co? – pomyślałem, też mi coś... (NKJP) [tutaj operatory posłużyły jako reakcja na komunikat niewerbalny].

Eksplikacja: Mówię „też mi coś”, bo nie interesuje mnie to, o czym do mnie mówisz; nie musisz kontynuować tego tematu.

Zdarza się, że identyczne postaciowo formy w jednej sytuacji będą zaliczane do operatorów interakcyjnych, w innej już nie, kwalifikując się jako odmienny rodzaj środków leksykalnych. Na przykład wyrażenie *no i...* w sytuacji, kiedy nie stanowi reakcji na odebrany komunikat, tylko występuje w obrębie jednej wypowiedzi, zspalając dwa wypowiedzenia (*I nagle drgnął... no i widelec wypadł mu z ręki*) (NKJP), nie kwalifikuje się do grupy operatorów interakcyjnych, ponieważ pełni wówczas funkcję spójnika; w jeszcze innej sytuacji, przy odpowiedniej intonacji, będzie oznaką rosnącego zainteresowania i prośbą o kontynuowanie wątku (*No i co było dalej?*), przy czym z jednej strony pełni funkcję łącznika wypowiedzi, z drugiej, ze względu na emocjonalny naddatek określający stosunek do wypowiedzianego wcześniej komunikatu, spełnia również wymogi definicyjne operatora interakcyjnego.

– *operatory, które dodają mocy emocjom*: rozmówca wzmacnia okazywane emocje, które mogą być pozytywne (radość), neutralne (zaskoczenie) i negatywne (zniechęcenie, złość): *no weź... [weź], ale*.

Na przykład:

No weź nie gadaj!/Weź przestań.../Ale tu pięknie!

Eksplikacja: *Mówię, „no weź”, bo chcę pokazać, jak silne emocje czuję przez to, co do mnie mówisz.*

– *operatory, które odejmują mocy emocjom (oj weź, oj tam)*.

Eksplikacja: *Mówię, „oj weź”, bo chcę cię poinformować, że twoja reakcja jest zbyt silna; myślę, że za bardzo się ekscytujesz.*

Na przykład:

*Oj weź, bo się zarumienię*⁸.

Warto porównać dwie przykładowe reakcje różniące się jedynie wyżej wymienionymi operatorami o kontrastujących funkcjach. Na przykład *No weź, nie gadaj!* jako odpowiedź na komunikat *Dostałem się na prawo* oraz *Oj, weź tak nie gadaj* – jako reakcja na wyznanie: *Nikt mnie nie kocha*. O ile w sytuacji drugiej odbiorca również mógłby posłużyć się operatorem *no weź*, o tyle w pierwszej taka możliwość już nie istnieje, co uwiadamia polifunkcyjność jednostki *no weź* (szersze omówienie tego operatora w następnym akapicie), a monofunkcyjność – węższy zakres użycia *oj weź*.

– *operatory korekcyjne*: odbiorca za ich pomocą sygnalizuje, że komunikat potrzebuje sprostowania (modyfikacji) (*tyle, że..., z tym, że...*).

Eksplikacja: *Mówię „tyle, że...”, bo chcę cię poinformować, że to, co teraz mówisz, nie jest moim zdaniem w 100 proc. prawdziwe i muszę twoje słowa skorygować.*

– *operatory zainteresowania*: nadawca sygnalizuje odbiorcy, że informacja, którą za chwilę mu przekaże, powinna być dla niego interesująca (nierzadko również szokująca) (*wiesz co?, nie uwierzysz*).

Eksplikacja: *Mówię, „wiesz co”, bo chcę cię przygotować, że to, co zaraz ci powiem, będzie i ciekawe, i szokujące, dlatego słuchaj mnie teraz uważnie./Mówię, „nie uwierzysz”, bo informacja jest szokująca, ale tak naprawdę masz mi od razu uwierzyć.*

Studium przypadku: operator *weź*

Ze względu na polifunkcyjność operatorów interakcyjnych rzadko istnieje możliwość łatwego ich przełożenia na inny język, a ponadto tłumaczenia translatorów

⁸ Fraza stanowiąca popularny tekst internetowych memów.

bywają najczęściej zwodnicze. Chociażby leksem *przecież* na przykładzie języka angielskiego: w zależności od charakteru zdania jest przez słowniki tłumaczony na wiele różnych sposobów: *certainly, indeed, surely, but, rather, after all*, co obrazuje jak mało pomocne w przypadku takich jednostek są próby ich tłumaczenia za pomocą języka pośrednika czy rodzimego języka uczącego się. Operator *weź* i formy jemu pochodne stanowią kwestię jeszcze bardziej skomplikowaną, dlatego wymagają osobnego omówienia.

No weź przekładane jest na *come on*, jednakże, odwracając kolejność poprzez wprowadzenie do translatora wyrażenia *come on*, pojawiają się takie jego polskie odpowiedniki, jak: *oj tam oj tam, bez przesady, weź przestań*. Zwroty te z kolei stanowią synonimy operatora *oj weź*, osłabiającego te emocje, które miał wywołać nadany przez rozmówcę komunikat, podczas gdy funkcją *no weź* może być również ich wzmocnienie.

1.

– *Słuchaj! Dostałem pracę!*

– *No weź nie mów! Super!*

2.

– *Słuchaj! Dostałem pracę!*

– *Oj weź... to było do przewidzenia.*

Jak już zostało powiedziane – w odniesieniu do innych hipotetycznych sytuacji – w przykładzie drugim jednostkę *oj weź* możemy zastąpić formułą *no weź*, gdzie przy odpowiedniej intonacji również uzyskamy efekt osłabienia emocji. W pierwszym przykładzie jednak, chcąc te emocje wzmocnić, na pewno nie posłużymy się zwrotem rozpoczynającym się od *oj*. Uwidacznia to problem przekładania jednostek nieideacyjnych na pozostałe języki: takie tłumaczenia nie ilustrują wszystkich możliwych funkcji i często zwroty pełniące całkowicie odmienną rolę traktowane są jako synonimiczne ze względu na podobieństwo budowy. Jeszcze innego rodzaju problematyczne kwestie wprowadzają zwroty opatrzone jednostką *weź* w funkcji rozkazu. W połączeniu z czasownikiem, np. *no weź mi daj szklankę* (NKJP), funkcją tego operatora jest wzmocnienie komunikatu (w tym wypadku wzmocnienie emocji sygnalizujących rozdrażnienie), co także nie jest łatwe do przetłumaczenia na język angielski. Za dobry przykład posłużyć może popularna piosenka Pawła Domagały: *Weź nie pytaj* traktująca o jego miłości do żony. Piosenkarz, używając różnych komend, wielokrotnie poprzedza je operatorem *weź*, na co wskazuje już sam tytuł utworu. W dalszej części tekstu pojawiają się zwroty takie jak: *weź się przytul, weź tu ze mną bądź, weź nie młodniej* itp., a całość kończy ostateczne wzmocnienie przekazu za pomocą operatora *no weź*. Co ciekawe, operator *weź* zostaje tłumaczony kolejno jako: *so, come, do not*, a samo *no weź* jako *so come here* (<http://www.tekstowo.pl>).

W połączeniu z rzeczownikiem sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej i nastęcza kłopotów również przy określeniu funkcji tejże jednostki. Porównajmy wypowiedzi: *weź zapalki* (w znaczeniu: 'podaj mi je') i *weź tę rękę*. W pierwszej sytuacji *weź* stanowi standardowe użycie czasownika wyrażonego trybem rozkazującym. W sytuacji drugiej można się zacząć zastanawiać, czy główną funkcję jednostki *weź* stanowi komenda: *zabierz swoją rękę z danego miejsca* czy może nadawcy chodzi przede wszystkim o zademonstrowanie złości wywołanej tym, że ręka znajduje się w miejscu dla niego niekomfortowym? Gdyby rozwinąć ten komunikat do postaci: *weź zabierz tę rękę*, funkcja *weź* ze względu na swoją pozycję przedczasownikową nie nastęczałaby już trudności interpretacyjnych.

Operator *weź* pojawia się w połączeniu z innym leksemem także w wielu innych rodzajach wypowiedzi, każdej z nich nadając odmienny sens i odmienne zabarwienie emocjonalne. Poza *no weź*, *oj weź* czy *weź* w połączeniu z czasownikiem w trybie rozkazującym albo rzeczownikiem bardzo często spotykamy się w codziennej komunikacji z połączeniami typu *ale weź*, *weź się* (*weź się weź*), *weź no*. Zwroty te tylko na pozór zdają się pełnić podobną rolę, wyrażając negatywne emocje w postaci irytacji czy wręcz złości w odpowiedzi na zasłyszany komunikat. Po zbadaniu większej liczby kontekstów ich użycia można wskazać na subtelne różnice w stosunku wobec wypowiedzi i interlokutora. Na przykład *weź się* wysyła sygnał silnej niechęci i złości (*weź się uspokój z tym truciem*, *weź się w garść i przestań wyc*) (NKJP), dołączenie natomiast do tego zwrotu jeszcze jednego *weź* przeradza już te jednoznacznie nieprzyjemne emocje w zaledwie łagodną irytację, skrywającą rozbawienie, i stanowi gotową replikę na treść, która takie emocje wywołała.

Studium przypadku 2: operator *ale*

Cechującą operatory polifunkcyjność, która pociąga za sobą potrzebę identyfikowania ich roli w zależności od poziomu komunikacji, trafnie ilustruje przykład operatora *ale*. Na poziomie tekstowym, gdzie zajmuje on pozycję śródzdaniową, spełnia rolę argumentacyjną, wskazując na hierarchię przekazywanych treści. Zawsze ta informacja, która pojawia się po owej jednostce, traktowana jest przez rozmówcę jako ważniejsza i przeważająca w odniesieniu do informacji znajdującej się przed *ale*. Poniższy hipotetyczny dialog między dwiema koleżankami dobrze obrazuje tę zależność:

– *I co? Umówisz się z nim?*

– *No nie wiem..., jest bardzo przystojny, ale strasznie głupi.*

Na podstawie takiej odpowiedzi można założyć, że kobieta nie jest zainteresowana nawiązaniem bliższej znajomości z mężczyzną, którego jej słowa dotyczą;

decyduje fakt, że człowiek ten jest głupi, co dyskwalifikuje go w jej oczach, mimo faktu, że jest bardzo przystojny. Jeżeli natomiast odwrócimy kolejność wprowadzania powyższych informacji, okaże się, że w obliczu tego, jak bardzo jest on przystojny, fakt jego niskiego ilorazu inteligencji stanie się drugorzędny i męczyzna, dzięki niezwyklej urodzie, będzie mógł liczyć na spotkanie. Wprawdzie kobieta nie odpowiada na postawione pytanie wprost, wyraża wręcz niezdecydowanie, jednakże znając funkcję operatora *ale*, jesteśmy w stanie się domyślić, jaką podejmie decyzję, nie potrzebując do tego żadnych kontekstowych informacji. Funkcja jednostki *ale* ulega diametralnej zmianie w sytuacji umiejscowienia jej w pozycji inicjalnej komunikatu: z przekąźnika informacji o hierarchii ważności członów zmienia się w przekąźnik ładunku emocjonalno-wartościującego:

– *Ale piękny dom!*

– *Ale mu powiedziacie!*

– *Ale pan jest męczący!*

Pozostaje jeszcze do omówienia kwestia, czy warto takie jednostki wprowadzać już na najniższym poziomie nauczania, czy też ich występowanie cechuje komunikaty nadawane przez bardziej zaawansowanych użytkowników. Analiza podręczników do nauczania polskiego jako obcego na poziomie A0/A1 wykazała, że niektórzy autorzy wyraźnie powstrzymują się od umieszczania operatorów interakcyjnych w preparowanych przez siebie tekstach; inni natomiast okazjonalnie je stosują (dominuje tutaj operator *ale* i *no*), jednak bez widocznej konsekwencji: mam tutaj na myśli to, iż nie można zaobserwować gradacji w dobieraniu takich środków językowych, ponieważ pojawiają się one jedynie w niektórych rozmowach pochodzących z różnych rozdziałów.

Dialogi pozbawione operatorów rażą nieco sztucznością; oczywiście spełniają swoją funkcję w utrwalaniu nowych konstrukcji gramatyczno-leksykalnych, jednak z całą pewnością nie imitują naturalnej rozmowy dwojga znajomych. Poniżej prezentuję przykładową konwersację z podręcznika *Hurra po polsku*, prezentującą propozycję wspólnego wyjścia do kina:

Beata: – *Może pójdziemy do kina?*

Piotr: – *Dobry pomysł, ale nie wiem, co jest w kinie.*

Beata: – *W „Apollo” jest festiwal filmów japońskich.*

Piotr: – *Nie lubię filmów japońskich.*

Beata: – *Co proponujesz?*

Piotr: – *Może teatr?* (Małolepsza, Szymkiewicz 2015).

Odczuwalny jest brak operatorów na początku replik – zamiast: *nie lubię filmów japońskich* można by napisać: *ale ja nie lubię filmów japońskich* czy *no nie wiem... nie lubię filmów japońskich*, zamiast: *co proponujesz?*, lepiej (bardziej

realistycznie) brzmiałoby: *to co proponujesz?*. Pomijanie takich leksemów z pewnością ma ułatwić lektorowi prezentowanie i utrwalanie materiału gramatycznego, ponieważ zwalnia go z obowiązku tłumaczenia nowych, niezrozumiałych i trudnych do objaśnienia wyrazów, jednak warto się zastanowić, czy w dobie podejścia komunikacyjnego nie warto sobie tych trudności dołożyć, jeżeli w efekcie tego student będzie w stanie mówić „trochę bardziej” po polsku.

W trakcie analizy podręczników do nauczania polskiego jako obcego przypadkowo natrafiłam na pewną interesującą pomyłkę autorów. W pierwszym wydaniu *Polski jest cool*, w rozdziale poświęconym czasownikom ruchu umieszczono dialog ilustrujący różnice pomiędzy *iść* a *chodzić* oraz *jechać* – *jeździć*, który na następnej stronie miał się pojawić w takiej samej formie, z tą jedną różnicą, że z lukami na uzupełnienie ich odpowiednimi formami. Dialog ten zawiera poniższy fragment:

Piotr: – *Idziesz na kurs komputerowy?*

Dominik: – *Nie, dzisiaj nie idę na kurs.*

Piotr: – ***Ale** zawsze w piątek chodzisz na kurs, a potem zwykle chodzicie z kolegami do pubu.*

Wersja do uzupełnienia, w zamierzeniu autorek niemająca się niczym różnić od wersji pierwotnej, wygląda natomiast następująco:

Piotr: – *Idziesz na kurs komputerowy?*

Dominik: – *Nie, dzisiaj nie idę na kurs.*

Piotr: – ***Przecież** zawsze w piątek chodzisz na kurs, a potem zwykle chodzicie z kolegami do pubu* (Piotrowska-Rola, Porębska 2013).

Zapewne w pierwszej wersji autorki celowo zdecydowały się na mniej popularny dla takiego kontekstu operator *ale*, jednak łatwiejszy do wytłumaczenia bądź przełożenia na język obcy cudzoziemcowi, w drugiej z kolei zwyciężyła podświadoma potrzeba nadawania komunikatom postaci możliwie najbardziej zbliżonej do naturalnej rozmowy odbywającej się między dwoma Polakami. Drugą wersję dialogu, czyli tę zawierającą operator *przecież*, wykorzystałam kiedyś podczas jednych ze swoich zajęć. Po tym, jak studenci uzupełnili luki w tekście, zapytałam ich, czy wszystkie słowa użyte w konwersacji są im znane, nie spodziewając się przeczącej odpowiedzi. Padło jednak pytanie o to, co znaczy „przecież”, na które niełatwo mi było udzielić odpowiedzi.

Sytuacja ta uświadomiła mi, jak bardzo zaniedbywane i pomijane są nieodmienne części mowy przez autorów wszelkich pomocy do nauki polskiego jako obcego i jak wiele zależy od lektora – czy student będzie się potrafił posługiwać takimi usprawniającymi komunikację jednostkami w realnych sytuacjach. Opracowanie funkcjonalnej typologii operatorów interakcyjnych pozwoli na wypełnienie

luki w literaturze glottodydaktycznej, ułatwiając wprowadzanie i objaśnianie owych leksykalnych środków lektorom, przez co będą oni mogli nadać swoim zajęciom jeszcze bardziej praktyczny wymiar. Dla tych spośród studentów, którzy pragną nie tylko poprawnie mówić czy rozumieć ogólny sens odbieranych komunikatów, lecz również w myślach dokonywać takich operacji, które u Polaka przebiegają w strefie podświadomości, zapoznanie się z tą liczną grupą usprawniających interakcję jednostek z pewnością będzie stanowiło interesujący aspekt zajęć, a także kolejny krok postawiony na drodze ku opanowaniu języka.

Bibliografia

- Awdiejew A., *Gramatyka interakcji werbalnej*, t. 1, Kraków 2004.
- Awdiejew A., Habrajska G., *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2: *Leksem*, Łask 2006.
- Bartmiński J., *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 115–134.
- Bartwicka H., *O wyrazach synsematycznych w języku potocznym* [w:] *Rosyjski język potoczny*, WSP, Bydgoszcz, 2000, s. 5–16.
- Hymes D., *On communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, Londyn 1972, s. 269–293.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- Ożóg K., *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny mówionej*, Kraków 1990.

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.

Zaczniј mówić jak Polak. Operatory interakcyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest sposobom nauczania obcokrajowców specyficznych jednostek polszczyzny, zwanych operatorami interakcyjnymi. Ze względu na fakt, że zapewniają one językowi funkcję dialogu, ich znajomość jest niezbędna do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. Leksemy te nie są łatwe do zobrazowania cudzoziemcom ze względu na ich nieideacyjny i polifunkcyjny charakter. Niniejsze opracowanie prezentuje propozycję typologii tych nieodmiennych jednostek

języka zawierającą zbiór ich prostych eksplikacji, które w zamierzeniu powinny ułatwić studentom zrozumienie roli odgrywanej przez takie leksemy w dialogu, a tym samym umożliwić ich używanie podczas rozmów z rodzimymi użytkownikami. Opracowaniu temu przyświeca założenie wprowadzania operatorów interakcyjnych już na najniższych poziomach nauczania, aby od samego początku przygotowywać studentów do budowania naturalnie brzmiących wypowiedzi.

Start speaking like a Pole. Interactive operators in teaching Polish as a foreign language

Summary: The article presents methods of teaching foreigners specific polish words, called interactive operators. Due to the fact that they facilitate dialogue, knowledge of them is necessary in achieving communication competence. These lexemes are not easy to visualize for a foreign student due to their non-ideational and multifunctional nature. This paper proposes a typology for these language units containing a set of their simple explications, which are intended to help students understand the role played by these linguistic items in dialogue, and thus enable their use during conversations with native speakers. This work is guided by the idea of introducing interactive operators right from the most basic level of teaching in order to prepare the student to build natural-sounding utterances from the beginning of the course.

Polska grzeczność w oczach młodych Amerykanów uczących się języka polskiego

EMILIA SZTABNICKA-GRADOWSKA

POLITECHNIKA ŁÓDZKA

Pojęcie grzeczności językowej wpisuje się w nurt badań pragmalingwistycznych, socjolingwistycznych i międzykulturowych. Na rozwój badań nad etykietą językową wpływ miały przede wszystkim dwa czynniki. Pierwszym było pojawienie się konceptu „twarzy”, znane najlepiej w ujęciu Ervinga Goffmana. „Twarz” to społeczny wizerunek, który każda osoba posiada i którym zarządza w procesie interakcji. Kolejnym czynnikiem było zaciekawienie nowymi, na owe czasy, ideami filozofów języka. Szczególnie interesujące dla pragmalingwistów okazały się: teoria aktów mowy Austina i Searla oraz maksymy konwersacyjne Grice’a. Publikacje dotyczące tych zagadnień ukazały się w latach 1955 i 1967.

Badania nad grzecznością językową zostały zapoczątkowane w latach 70. XX wieku. Terminologię związaną z omawianym pojęciem zawdzięczamy głównie Robin Lakoff, która zastosowała wówczas wyniki badań w dziedzinie lingwistyki. W następnej dekadzie powstała zaś powszechnie znana teoria grzeczności, autorstwa Penelope Brown i Roberta Levinsona oraz nieco mniej popularna koncepcja, której autorem był Geoffrey Leech.

Zaciekawienie paradygmatem grzeczności zaproponowanym przez Brown i Levinsona trwa do dziś, choć oddziaływanie tej teorii znacznie się zmniejszyło. 2001 rok okazał się bowiem przełomowy. Wtedy właśnie ukazała się książka Gino Eelena *Critique of Politeness Theories* (2001), w której autor wykazał fałszywość bądź „naiwność” kluczowych założeń teorii nazywanych dziś klasycznymi¹. Inni wpływowi badacze, tacy jak Sara Mills czy Richard Watts, również zauważyli braki w koncepcjach wcześniejszych, a ich rozważania przyczyniły się do rozwoju innego

¹ Za klasyczne teorie uważam prace Lakoff, Brown i Levinsona oraz Leecha.

paradygmatu w badaniach nad grzecznością językową. Ten nowy nurt nazywany jest postmodernistycznym i dyskursywnym, a jego główne założenia powstały na bazie głosów krytycznych wobec klasycznych teorii. Część badaczy zupełnie odcina się więc od koncepcji Brown i Levinsona, inni zaś próbują zredefiniować dorobek poprzedników.

Równolegle do wyżej opisywanych przemian, dokonywało się także rozszerzenie geograficzne zainteresowań nad grzecznością językową. Analizowano np. możliwość zastosowania klasycznych koncepcji do badania języków azjatyckich². Na atrakcyjności zyskało podejście interkulturowe, które bada m.in. różnice w zachowaniach grzecznościowych w obrębie różnych kultur.

W 1998 roku w Wielkiej Brytanii zawiązała się też grupa badawcza, która do dziś funkcjonuje pod nazwą Linguistic Politeness Research Group³. Jej podstawowym zadaniem, jak można przeczytać na oficjalnej stronie internetowej, jest wypracowanie nowych metod badawczych i teorii. Grupa regularnie organizuje seminaria i konferencje naukowe, skupiając środowisko badaczy, liczące dziś ponad 150 osób z różnych części świata. Efektem prac tej grupy jest także założenie czasopisma *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture* w 2005 roku. Od tego momentu każdego roku ukazują się dwa tomy czasopisma, w których publikują badacze zajmujący się grzecznością językową.

Poniższa tabela w sposób syntetyczny prezentuje różnice w prowadzonych badaniach nad grzecznością w nurcie klasycznym i dyskursywnym.

Tabela 1. Porównanie metod prowadzenia badań w paradygmacie przeddyskursywnym i dyskursywnym

Przeddyskursywne badania grzeczności językowej	Badania prowadzone w paradygmacie dyskursywnym
1. Analiza krótkich przykładów, często wymyślanych przez badacza	1. Analiza dłuższych fragmentów autentycznych interakcji
2. Możliwość przewidzenia, jaki efekt na słuchacza wywrze dana wypowiedź	2. Interpretacja zależna od kontekstu
3. Pojawienie się grzeczności jest intencją nadawcy	3. Grzeczność jest dekodowana przez odbiorcę, to on ją odczytuje
4. Brak refleksji nad niegrzecznością	4. Pojawienie się większej liczby badań nad niegrzecznością

² Gu (1990) język chiński, Ide (1989) język japoński.

³ <http://research.shu.ac.uk/politeness>.

Przeddyskursywne badania grzeczności językowej	Badania prowadzone w paradygmacie dyskursywnym
5. Interpretacje zachowań grzecznościowych dokonywane przez badacza, jako typowego użytkownika języka	5. Interpretacje dokonywane przez uczestników interakcji; unikanie subiektywizmu
6. System oparty na normach i nakazach	6. System wyłaniający się w procesie interakcji
7. Dokonywanie daleko idących generalizacji	7. Ostrożne podejście do generalizacji bądź zupełne ich unikanie

Źródło: opracowanie własne.

Zagadnienie grzeczności językowej było i nadal jest szeroko omawiane także na gruncie polskim. Lingwistyczne rozważania nad tym aspektem zapoczątkował w 1982 roku Kazimierz Ożóg. Niewątpliwie najwięcej uwagi poświęciła etykięcie Małgorzata Marcjanik. Przez lata gromadziła ona materiał w postaci zachowań werbalnych Polaków. W 1997 roku na rynku wydawniczym pojawiła się monografia pt. *Polska grzeczność językowa* (Marcjanik 1997), która prezentowała efekty prowadzonych badań i stała się kompendium wiedzy o polskiej grzeczności językowej. Zarówno Kazimierz Ożóg, jak i Małgorzata Marcjanik wypracowali aparaturę pojęciową, która służy do opisu polskiej grzeczności językowej. Poza tymi dwoma wybitnymi polskimi badaczami, wiele uwagi etykięcie poświęcili także: Anna Dąbrowska, Romuald Huszcza, Małgorzata Kita, Marek Łaziński, Aldona Skudrzyk czy Anna Żurek.

1. Projekt badań

Zadanie, jakie postawiła przed sobą autorka, to zaprezentowanie wzoru polskiej grzeczności językowej z perspektywy poznających ten skomplikowany system młodych Amerykanów. W procesie nauczania języka polskiego obcokrajowcy poznają kolejne zwroty grzecznościowe i starają się je stosować. Czy jednak są w stanie zrozumieć w pełni ich sens, zasadność stosowania, a może budują własne opinie i uzasadnienia dotyczące tych nowych, obcych im zasad etykiety? Strategie komunikacyjne przyjmowane przez rodzimych użytkowników języka polskiego mogą przecież znacząco różnić się od tych realizowanych w innych językach. Umiejętność ich odszyfrowania może stanowić klucz do zrozumienia modelu języka obcego. Punkt ten wydaje się szczególnie istotny w związku z nowym ujęciem zasad grzeczności językowej, sformułowanym przez Locher i Watts. Pośrednio wspomniane tu pytanie problemowe będzie też dotyczyć postrzegania przez cudzoziemców całości kultury polskiej.

Biorąc pod uwagę postulaty językoznawców ujmujących grzeczność językową w paradygmacie dyskursywnym, postanowiono odwrócić perspektywę i oddać

głos osobom uczącym się języka polskiego. Zdecydowano się na użycie techniki wywiadu swobodnego, gdyż:

„Wywiad swobodny, umożliwiając rozmówcom zaprezentowanie sposobu, w jaki postrzegają i definiują świat, pozwala badaczowi na podjęcie ich punktu widzenia, a w rezultacie na poznanie i zrozumienie podzielanej przez nich perspektywy” (Niedbalski 2012, s. 336).

Na wybór metody badawczej, jaką jest wywiad indywidualny⁴, wpływ miało kilka czynników. Przede wszystkim jest to chęć odwrócenia perspektywy w spojrzeniu na polską grzeczność językową. Do tej pory na gruncie polskim to badacze określali zasady etykiety językowej, charakteryzowali system, głównie na podstawie badań grzecznościowych aktów mowy. Celem tej pracy jest poznanie opinii cudzoziemców, którzy znają język polski i przebywają w Polsce lub kiedyś w niej przebywali. Uzyskano zbiór opinii, które złożą się na obraz polskiej grzeczności „widzianej oczami cudzoziemców”. Takie podejście badawcze postulowane jest w badaniach dyskursywnych i postmodernistycznych. Przy prowadzeniu badań techniką wywiadu swobodnego wszelkiego rodzaju kategoryzacje tworzy się dopiero po uzyskaniu odpowiedzi.

Wywiad swobodny należy do jakościowych metod badawczych. W odróżnieniu od różnych technik ilościowych nie określa się tu parametrów liczbowych, które miałyby charakteryzować dane zjawisko lub obiekt badań. Paradygmat ten wykorzystywany jest zarówno w badaniach humanistycznych, jak i w naukach przyrodniczych i ścisłych.

2. Analiza zebranego materiału

Grupa amerykańskich studentów okazała się niejednorodna, dlatego postanowiono w niej wyodrębnić dwie podgrupy. W pierwszej znalazły się osoby, które nie mają polskich korzeni, ale z różnych powodów interesują się polską kulturą i uczą się języka polskiego. Analizie poddano pięć wywiadów (trzy przeprowadzone z kobietami, dwa z mężczyznami), które zostały zrealizowane w kwietniu 2014 roku w Bloomington w USA. W drugiej podgrupie znaleźli się studenci pochodzenia polskiego – trzy kobiety i dwóch mężczyzn. Dla nich wszystkich to właśnie język polski był językiem pierwszym. Dopiero w wieku trzech – czterech lat zaczęli

⁴ Nazywany jest też pogłębionym wywiadem etnograficznym lub wywiadem swobodnym (Konecki 2000, Niedbalski 2012).

uczyć się języka angielskiego – za każdym razem powodem była konieczność chodzenia do amerykańskiego przedszkola. Trudno zatem mówić o uczeniu się języka angielskiego, ponieważ był on raczej przyswajany. Wszyscy rozmówcy mają kontakt z lokalnym środowiskiem polonijnym i dość regularnie przyjeżdżają do Polski.

W pracach omawiających polską grzeczność językową pojawiają się różne zasady, które regulują działanie tego systemu. Poszczególne reguły wymieniali: Małgorzata Marcjanik, Kazimierz Ożóg i Jolanta Antas. Niestety, w literaturze przedmiotu nie ma jasności terminologicznej. Obok terminu „normy”, pojawiają się też określenia „zasady”, „reguły” i „strategie”. Dla tej pracy szczególnie istotne jest wyłonienie szeregu krótkich definicji, które określają językowe zachowania grzecznościowe współczesnych Polaków. Analizując prace badaczy języka, postanowiłam zebrać ich dokonania i utworzyć nowy wzór. Jest to kompilacja propozycji Marcjanik, Ożoga i Antas. Poza tym jest to także krytyczna analiza opinii badaczy.

Aby uniknąć zawikłania terminologicznego, wprowadziłam, na potrzeby własnych badań, nowe pojęcie. W zebranych materiale będę poszukiwać **charakterystycznych dla polskiej grzeczności językowej praw**. Ich zestaw przedstawia się następująco:

1. Dowartościowywanie partnera, które przejawia się w:
 - służeniu mu, byciu podwładnym, niesieniu pomocy, udzielaniu rad, gościnności, chęci przebywania w jego towarzystwie, składaniu dowodów pamięci,
 - byciu skromnym, wyolbrzymianiu własnej winy, bagatelizowaniu przewinień partnera,
2. Solidarność z partnerem, która przejawia się w:
 - symetryczności zachowań (w tym w taktyce wspólnego narzekania),
 - zainteresowaniu sprawami ważnymi dla partnera, okazywaniu aprobaty, życzliwości, ciepła oraz zapewnianiu dyskrecji,
3. Specjalny szacunek okazywany:
 - kobietom,
 - osobom o wyższej randze pragmatycznej.

W pierwszej kolejności analizie poddano wywiady przeprowadzone z Amerykanami, którzy nie mieli polskich korzeni. W grupie tej znalazły się trzy kobiety i dwóch mężczyzn. Ich wypowiedzi są cytowane w języku, w którym postanowili ze mną rozmawiać. Zdecydowano o oznaczeniu każdego tekstu za pośrednictwem liter. Stąd po cytatach pojawiają się znaki: Mk, Jk, Ak (wypowiedzi kobiet) i Xm, Cm (wypowiedzi mężczyzn). Następnie przeanalizowano pięć wywiadów z Amerykanami, którzy pochodzą z polskich rodzin. Ich rodzice urodzili się w Polsce i w pewnym okresie swojego życia wyemigrowali do USA. Większość rozmówców

urodziła się już w Stanach. Wszyscy uczyli się w szkołach amerykańskich. Ich wypowiedzi również zostały oznaczone dwuznakami: Ok, Mk, Ak (wypowiedzi kobiet) oraz Rm, Dm (wypowiedzi mężczyzn).

2a. Analiza wywiadów z Amerykanami nieposiadającymi polskich korzeni

Pierwsza grupa zachowań grzecznościowych, którą postanowiłam prześledzić, to **dowartościowywanie partnera interakcji**. Dowartościowywanie przejawiać się może zarówno w służeniu drugiej osobie, niesieniu jej pomocy, udzielaniu rad, gościnności, składaniu dowodów pamięci, a także w byciu skromnym, wyolbrzymianiu własnej winy i bagatelizowaniu przewinień partnera. Rozmówcy wielokrotnie dostrzegali ten element polskiej grzeczności. Wskazywali na to, że Polacy byli wobec nich bardzo pomocni – tłumaczyli na język angielski ogłoszenia, które nadawano podczas podróży pociągiem, wskazywali drogę, a nawet pożyczali pieniądze i wnosili bagaż.

(...) In Poland, when I took the train, I had never had to take my luggage on my own, someone always got it up for me⁵. [Mk]
There was not enough room for my luggage but I remember one of the other passengers moving his stuff and being nice enough to put my stuff there, which was nice⁶. [Cm]

Najczęściej te „gesty pomocy” były zupełnie naturalne, moi rozmówcy nie musieli o nie zabiegać, co uznali za dużą wartość. Dla zilustrowania przedstawiam fragment wypowiedzi jednej z respondentek, która podczas podróży autobusem miała problem z zakupem biletu z maszyny:

(...) One woman, who is getting of the bus, just handed me her ticket, said „you had some few more minutes on it, just take it”. Often like ordinary people were really helpful⁷. [Jk]

⁵ Gdy w Polsce jeździłam tramwajami, nigdy nie musiałam sama wnosić swojego bagażu. Ktoś zawsze wnosił go za mnie (tłum. własne).

⁶ Nie było miejsca na mój bagaż, ale pamiętam, że jeden z pasażerów był tak miły, że przesunął swoje rzeczy, żeby zmieściły się tam moje, to było miłe (tłum. własne).

⁷ Kobieta, która właśnie wysiadała z autobusu, wręczyła mi swój bilet i powiedziała: „Masz tu jeszcze kilka minut, proszę”. Ludzie często byli pomocni (tłum. własne).

Okazało się, że szybko można przyswoić sobie ten model zachowań grzecznościowych. Jedna z respondentek, stojąc w kolejce do kasy, zauważyła, że klientka przed nią wzięła karton soku, który przecieka. Zasygnalizowała więc problem w prosty sposób:

Przepraszam pani, to jest problem. [Jk]

W wypowiedziach rozmówców pojawiły się też informacje o gościnności Polaków, a także o wyjątkowym traktowaniu gości. Jedna z respondentek trafnie odczytała intencje gospodyni, która częstowała ją kolejną porcją obiadu. Stwierdziła, że wiedziała wtedy, iż wcale nie musi nakładać sobie następnej porcji ziemniaków. Rozumiała, że jest to zachowanie grzecznościowe, w ramach którego Polacy namawiają swoich gości do jedzenia, chcąc w ten sposób pokazać, że troszczą się o nich.

Dowartościowywanie partnera rozmowy ujawniało się często w sytuacjach, gdy moi rozmówcy mówili po polsku. Reakcje Polaków na używanie przez cudzoziemców chociażby polskich przywitań były następujące:

I said to her „Dzień dobry” and she said „ooo, świetnie pani mówi po polsku!”, she „Och, świetnie, świetnie!” and she was so excited⁸. (...) [Jk]

Poles really appreciate that I speak Polish, or I try to speak Polish that was always a big thing for them⁹. [Xm]

Jedna z moich rozmówczyń zwróciła uwagę na inny wymiar udzielania rad przez Polaków:

Moja szefowa – ona martwiła się o moją wagę, uważała, że jestem za chuda. Nikt w Ameryce nigdy by tego nie komentował, to było dziwne dla mnie, czasami mi to przeszkadzało. [Ak]

Okazuje się, że zbyt duża troska o innych może w niektórych wypadkach zostać odebrana jako niegrzeczność. W tym przypadku problem dotyczył zapewne przekroczenia granicy intymności, której częścią, dla Amerykanów, jest ich wygląd. Szczególnie w sferze zawodowej obowiązuje zasada nieingerowania w życie i sprawy prywatne innych. Podobne spostrzeżenia przedstawia także Dorota Warakomska w artykule dotyczącym zachowań grzecznościowych w USA:

⁸ Powiedziałam do niej: „Dzień dobry”, a ona powiedziała: „ooo, świetnie pani mówi po polsku!”, ona: „Och, świetnie, świetnie!” i była tak podekscytowana (tłum. własne).

⁹ Polacy naprawdę doceniają to, że mówię lub próbuję mówić po polsku, to dla nich wielka rzecz (tłum. własne).

(...) są tematy, na które Amerykanie nie rozmawiają i są pytania, których nie zadają. Takie pytania, jak: Ile zarabiasz? Ile to kosztowało? Ile zapłaciłeś? – można by w ogóle wykreslić z rozmówek. Podobnie jak: Ile masz lat? Ile ważysz? Dlaczego nie masz dzieci? (Warakomska 2005, s. 271).

Respondenci zauważyli także, że istotne różnice w uprzejmości Polaków i Amerykanów pojawiają się w relacji sprzedawca–klient. Moim zdaniem w takich sytuacjach powinny się ujawniać zasady grzecznościowe, takie jak: udzielanie pomocy, służenie, bagatelizowanie przewinień partnera interakcji. Zakładam też, że w omawianym kontekście to klient posiada wyższą rangę pragmatyczną. Z wypowiedzi rozmówców wynika jednak, że rzeczywistość jest zupełnie inna. Amerykanie krytycznie ocenili jakość obsługi w Polsce. W kontakcie ze sprzedawcami doświadczyli także niegrzeczności:

I didn't recognize a word for plastic bags, so they were just repeated louder and finally just grabbed one and shook it, they seem to be more like that „get in, do it fast, get out”¹⁰. [Jk]

Podobne niemiłe doświadczenie miała też druga moja rozmówczyni, gdy nie zrozumiała, co oznacza wyrażenie „na wynos”. Inny student stwierdził nawet, że na początku pobytu w Polsce robienie zakupów było dla niego bardzo stresującym wydarzeniem.

Probably the most difficult thing at the beginning was grocery shopping, wasn't too bad, but I remember one of the weirdest thing for me was if you didn't have the correct amount of change, they might well not necessarily be upset, well kind of upset (...) I went into Carrefour and I only have the big bill, it was maybe 100 złotych. (...) it was hard to make up the number of what she said, the actual amount. You see I was looking at that, pretend to trying my best that I really understanding and then I gave the amount, the 100 złotych, and you know the bill isn't very much, and whoever the lady was (...) she kind of giving me this look, like you know, you don't have anything smaller, and I „nie, nie mam”, and you know I felt bad, you know, even there is no reason to¹¹. [Cm]

¹⁰ Nie znałam słowa „reklamówka”, a oni tylko powtarzali głośniej, i ostatecznie chwycili jedną i zaczęli nią wymachiwać. Wydaje się, że oni myślą tak: „wejdź, zrób szybko zakupy i wyjdź” (tłum. własne).

¹¹ Pewnie najtrudniejszą sprawą na początku, robienie zakupów spożywczych nie było takie trudne, ale pamiętam, że jedna z najdziwniejszych sytuacji była wtedy, gdy nie miałem drobnych, oni mogli może niekoniecznie być źli, ale w pewien sposób zdenerwowani. (...) Poszedłem do Carrefoura i miałem tylko banknoty o wysokim nominale, pewnie to było 100 złotych (...) było mi

W Polsce szczególnie często brakowało młodym Amerykanom także pomocy na pocztę i na dworcach kolejowych.

When I received a package and I had to go to the post office (...) they wanted me to sign for it and I couldn't figure out what they are asking for. (...) I don't think anyone in the office spoke English¹². [Cm]

Kolejna osoba intencjonalnie unikała kontaktów z obsługą kas na dworcach kolejowych:

Miałem różne strategie. W Warszawie możesz kupić bilet PKP w kiosku od człowieka lub przez Internet lub taki automat. Na początku wołałem kupić nie od człowieka, bo to było prostsze. [Xm]

W przypadku tego studenta nie chodziło o lęk związany z mówieniem po polsku. Obawiał się, że zostanie źle zrozumiany i kupi niewłaściwy bilet. Kilka razy przekonał się, że nie może liczyć na pomoc kasjera.

Potem jak już więcej mówiłem to i tak przychodziłem do kiosku z takim wydrukowanym papierem, gdzie były wszystkie informacje. Bo ludziom zawsze chodziło albo o mój akcent, albo nie wiem, jakieś tam niezrozumienie. Starsi Polacy, którzy nie znają inne języki, było trudno zrozumieć mnie. [Xm]

Powyższe fragmenty wskazują, że cudzoziemcy przebywający w Polsce mogą spotkać się z niezrozumieniem ze strony Polaków obsługujących klientów.

Druga grupa zachowań grzecznościowych dotyczy **solidarności z partnerem**. Jedną z form adaptacji do polskich norm kulturowych, a w szczególności do zasad grzeczności, jest umiejętność właściwego zwracania się do innych. Pierwszym krokiem jest wybór pomiędzy kontaktem na ty i na pan/pani. Rozmówcy przywołali wiele sytuacji, które, bądź to ich zdziwiły, bądź wprowdziły w zakłopotanie. Pierwszy problem to decyzja odnośnie tego, do kogo

trudno zrozumieć, co ona mówi, właściwą sumę. Rozumiesz, patrzyłem na to, udawałem, robiłem wszystko, żeby to zrozumieć i potem podałem ten banknot, 100 złotych, a wiesz, rachunek nie był wysoki i kimkolwiek ta kobieta była (...) ona spojrzała na mnie w taki sposób, jakby mówiła: nie masz nic drobniej, a ja: „nie, nie mam”, i wiesz czułem się źle, rozumiesz, mimo że nie było powodu (tłum. własne).

¹² Dostałem paczkę i musiałem iść na pocztę (...) chciano, żebym podpisał odbiór, ale ja nie mogłem zrozumieć, o co oni mnie proszą. (...) Nie sądzę, żeby ktokolwiek na pocztę mówił po angielsku (tłum własne).

należy zwracać się, używając form pan/pani, a do kogo można mówić *per ty*. Dodatkową trudność stwarza tu fakt, że w języku angielskim nie ma takiego zróżnicowania.

Zmiana stylu nie była dla mnie automatyczna (...) wydaje mi się, że te formy [pan, pani] są zbyt oficjalne, to dziwne dla mnie (...). [Ak]
Ja zawsze miałem kłopoty z pan/pani. Wiedzieć, kiedy muszę mówić pana/pani, bo kiedy ja studiowałem polski, to nie mówiliśmy najpierw i wyłącznie pan/pani. Mówiliśmy na ty. [Xm]

Pierwsza wypowiedź przedstawia także opinię na temat polskiego „tytułowania”. Rozmówcy twierdzi, że formy językowe z leksemami pan/pani wydają jej się bardzo oficjalne.

Moi rozmówcy przyznawali, że wiedzieli intuicyjnie, do kogo powinni zwracać się, używając form pan/pani, ale nie byli pewni, jak dalej powinni skonstruować zdanie. Jeden ze studentów stwierdził, że:

Ja tylko mówiłem na ty do nieznanego człowieka, jeśli to było dziecko, czy coś, albo student. Więc ja może teoretycznie wiedziałem, jak budować zdania z panem czy panią, tylko to nie było wygodne, bo, jak wspomniałem, ja musiałem przyzwyczaić się do tego, bo oczywiście uczyliśmy się jak to odmieniać, ale to było może jakieś 10–20 proc. mojej praktyki po polsku. [Xm]

Rozmówca zaznaczył, że posługiwanie się konstrukcjami z formami pan/pani było dla niego „niewygodne”. Wynikało to z tego, że podczas lekcji polskiego pozostawał z nauczycielem w kontakcie na ty i styl nieoficjalny dominował w jego wypowiedziach. Tymczasem przyjeżdżając do Polski, zmierzył się z inną rzeczywistością. Wśród osób, które spotykał, byli pracownicy uniwersytetu, często ludzie starsi od niego, nieznajomi.

Rozmówcy przyznali, że po dłuższym pobycie w Polsce nauczyli się, jak i kiedy stosować style oficjalny i nieoficjalny. Z upływem czasu system ten wydał im się naturalny.

Rytuał przywitań także wzbudził zainteresowanie studentów. Chodzi o pytania następujące zaraz po przywitaniu się, czyli polskie „co słyhać?” i angielskie „how are you?”. Rozmówcy dostrzegli różnice pragmatyczne w ich użyciu w obu językach i kręgach kulturowych. Jedna z osób stwierdziła, że jeśli w Polsce po przywitaniu się dochodzi do dalszej konwersacji, to jest ona bardziej szczerza niż podobna interakcja w USA.

(...) W USA zawsze musisz mówić, że wszystko jest dobrze. [Ak]

Co więcej, ta sama respondentka doskonale zaadaptowała zasadę symetryczności zachowań:

Pamiętam, że w Polsce zawsze ludzie narzekali, no to ja też narzekałam (...). [Ak]

Przeniosła także ten wzorzec zachowań do swojego życia po powrocie do USA. Ilekroć spotykała na uniwersytecie profesora slawistyki, ich rozmowa rozpoczynała się w stylu amerykańskim (*Hi, how are you?*), a następnie w sposób bardzo naturalny oboje zaczynali trochę narzekać, mówić o problemach. Rozmówczynie uważała, że taka rozmowa jest możliwa tylko z tym profesorem, gdyż on ją rozumie.

Trzeci typ zachowań grzecznościowych oparty jest **o zasadę okazywania specjalnego szacunku kobietom, osobom starszym, a także osobom, którym przysługuje wyższa ranga pragmatyczna**. Rozmówczynie przywołały kilka sytuacji, w których zauważyły realizację tego skryptu kulturowego. Mężczyźni wielokrotnie pomagali im dźwigać ciężki bagaż, co nigdy nie budziło ich sprzeciwu. Jedna z respondentek, po chwili namysłu, przyznała jednak, że:

Z drugiej strony jesteś zawsze postrzegana jak delikatny kwiatek; ludzie nie traktowali mnie poważnie do końca, bo nie jestem mężczyzną, nie traktowali mnie na równi (...). [Ak]

Moje rozmówczynie w różnych sytuacjach doświadczyły specjalnego szacunku okazywanego w Polsce kobietom. Dostrzegły też, iż w naszym kraju należy się on także ludziom starszym. Co ciekawe, obie te zasady zostały im dodatkowo wyjaśnione przez Polaków:

You are in Poland now, so you can expect that men are going to try to help you¹³. [Jk]

Gdy byłam pierwszy raz w Polsce, ludzie mi powiedzieli, że w tramwajach i autobusach należy ustępować miejsca starszym ludziom i, że wszyscy młodzi ludzie tak robią. [Mk]

Rozmówczynie, która wcześniej dowiedziała się o zasadzie mówiącej o ustępowaniu miejsca starszym, chciała wypełnić swój grzecznościowy obowiązek. Ustąpiła więc miejsca starszemu mężczyźnie, ale on nie chciał usiąść. Była bardzo zdziwiona reakcją tego człowieka i zapytała mnie, czy to przykład na to, że w Polsce coś się

¹³ Jesteś w Polsce, więc możesz oczekiwać, że mężczyźni będą starali się ci pomagać (tłum. własne).

zmienia. Jej odbiór sytuacji świadczy najpewniej o tym, że o wiele łatwiej jest nam przyswoić sobie zasady niż odstąpić od nich.

O ile dość łatwo jest zapamiętać, że kobietom i osobom starszym należy okazywać specjalny szacunek, o tyle trudniej wykształcić w sobie umiejętność właściwego rozróżniania rang pragmatycznych, a także dostosowania się do wymogów językowych wytwarzanych przez taki kontekst sytuacyjny.

Moi rozmówcy nie mówili wiele o niegrzeczności Polaków. Sytuacje, w jakich dostrzegli jej przejawy, dotyczyły głównie obsługi klienta. Jeden ze studentów zauważył ponadto, że zwroty grzecznościowe przez swą oficjalność mogą być wykorzystywane w sporach i kłótniach.

Politeness is used in impolite way. So for example when you call somebody by pan/pani it may be sarcastic. Też w kolejce lub w kontakcie sprzedawca–klient – „ależ proszę pana, proszę pani” i ostra wymiana zdań: „Proszę, proszę!”. The more they say pan/pani and the more they emphasize that they are being polite, there was a direct relationship in how impolite they want to be¹⁴. [Xm]

Ten sam rozmówca stwierdził też, że w Polacy często kłócą się publicznie. Nie przeszkadza im to, że inni ludzie obserwują ich zachowanie. Powiedział też, że jeśli kiedykolwiek opanuje sztukę spierania się po polsku z użyciem form oficjalnych, przyzna, że naprawdę zna polski.

Z przeprowadzonych wywiadów wyodrębniłam informacje o problemach, jakie napotykali rozmówcy, a także o wątpliwościach, jakie mieli, gdy próbowali stosować zasady grzecznościowe w praktyce językowej. Były to:

- a) trudności w konstruowaniu pytań, prośb, por. następującą realizację językową: „Przepraszam pani i potem co?”,
- b) niepewność w zakresie stosowania wybranych struktur językowych, słownictwa, wątpliwości związane z tym, czy są one wystarczająco grzeczne,
- c) problemy z rozpoczynaniem i kończeniem e-maili, SMS-ów, por. następujące wypowiedzi: „nie rozumiem poziomu języka, wiem, że „Szanowny Panie” jest bardzo oficjalne, ale kiedy chcę rozmawiać z przyjaciółką, to nie wiem, „Droga Asia”? i na końcu też nie jestem pewna, w ogóle nie wiem”.

¹⁴ Grzeczność bywa używana w sposób niegrzeczny. Na przykład kiedy mówisz do kogoś pan/pani, to może być sarkastyczne. (...) Im częściej używają słów pan/pani i im większy nacisk kładą na bycie grzecznymi, tym bardziej był bezpośredni związek z tym, jak bardzo niegrzeczni chcą być (tłum. własne).

„I didn't know really the proper greetings or the closing (...) I always try to be as formal as I knew how to be even if it does not always be correct”¹⁵.

2b. Analiza wywiadów z Amerykanami z polskimi korzeniami

W kolejnym kroku badawczym poddałam analizie wywiady z Amerykanami, którzy mieli polskie korzenie. Z wypowiedzi rozmówców wyodrębniłam informacje, które, tak jak poprzednio zakwalifikowałam do jednej z trzech kategorii.

Pierwsza zasada grzecznościowa nakazuje Polakom dowartościowywanie partnera. Studenci dostrzegli realizację tej zasady w zachowaniach Polaków. Mówili o tym, że w Polsce ludzie są bardziej otwarci, że można na nich polegać, zapytać o czas czy drogę. Jedna rozmówczyni wskazała także na własne zachowanie, które jest realizacją tej reguły:

Gdy szłam w gości, to zawsze mówiłam „dziękuję”, pytałam, czy może w czymś pomóc, byłam „dobrze wychowana” i Amerykanie [rozmówczyni przywołuje sytuację, która miała miejsce w USA], to dostrzegali (...). [Ok]

Pozytywnie wartościowano także gościnność Polaków. Rozmówcy mówili o tym, że w Polsce ludzie zawsze pytają gości, czy mają wszystko, czego potrzebują, troszczą się o nich. Z drugiej strony jednak jeden rozmówca zwrócił uwagę na to, że czasem polska gościnność może wprawiać w zakłopotanie.

W Polsce jest taka dziwna rzecz, że się oferuje rzeczy, których nie chce się oferować, a gość ma wiedzieć, że musi powiedzieć nie. Jedzenie ci wciskają, ile wlezie, tyle razy miałem ból brzucha, bo nie umiałem powiedzieć „nie” definitywnie, z grzeczności zawsze mówiłem „tak”. Jak mama przyjmuje gości, to też jest całe trzy dni przygotowywania się. [Rm]

Rozmówcy zauważyli, że zasada grzecznościowa dotycząca służenia partnerowi, nie zawsze jest przez Polaków wypełniana. Odstępstwa dostrzegli głównie w zakresie obsługi klienta. Wspominano o tym, że np. na dworcu wszyscy się spieszą, a sprzedawczyni w cukierni reaguje na pojawienie się klienta tak, jakby

¹⁵ Tak naprawdę nie wiem, jakie są poprawne powitania i formuły finalne (...) zawsze staram się być tak oficjalny, jak tylko umiem, nawet jeśli to nie zawsze jest poprawne (tłum. własne).

ten właśnie jej w czymś ważnym przeszkodził. Dla przykładu jeden z rozmówców porównał te zachowania z systemem amerykańskim:

Zapytałem policjantów o ulicę i oni byli bardzo nieuprzejmi, oni nie rozumieli, dlaczego ja ich o to pytam, bo to nie jest ich praca, a w Ameryce tak się robi, policjant zawsze ci pomoże. [Rm]

Zasada dowartościowywania partnera rozmowy została także zauważona w sytuacji mówienia komplementów:

Gdy jestem w Chicago, to oni wszyscy mówią mi zawsze – „o jak ładnie mówisz po polsku” – myślę, że oni zachęcają mnie, żebym mówiła po polsku. [Ak]

Drugie prawo grzecznościowe to okazywanie solidarności z partnerem rozmowy. Respondenci zauważyli, że Polacy rozmawiają ze sobą w sklepach, interesują się innymi, szczególnie w mniejszych miasteczkach:

Czuje się taką więź, wspólnotę. [Ok]

Sprzedawczyni w sklepie dawała mi lizaki lub cukierki. Ludzie są mili. [Ok]

Zdaniem jednej z rozmówczyń także w polskiej rodzinie ludzie są bardziej rozmowni, ciepli.

Zachęcanie do jedzenia jest szczere, prawdziwe, bo tak też było w mojej rodzinie. [Ak]

Zainteresowanie sprawami ważnymi dla partnera i życzliwość wobec niego mogą być wyrażane w języku chociażby przez przywitania i krótkie rozmowy. Jeden z rozmówców stwierdził, że w Ameryce niemówienie „dzień dobry” czy „cześć” nie jest niczym nadzwyczajnym. W Polsce, jego zdaniem, byłoby to jednak dziwne. W Ameryce z kolei, jeśli już ktoś się z kimś wita, to oprócz samego słowa „hi”, „hello”, najczęściej używa także formuły „how are you?”. Rozmówcy stwierdzili, że formuła ta jest jedynie frazą grzecznościową dodaną do powitania.

W Ameryce „how are you?” nie ma właściwie znaczenia, bo nikogo nie obchodzi, czy miałeś wspaniały czy okropny dzień. [Dm]

„Hi, how are you?” jest miłsze, bardziej uprzejme niż samo „hi”, ale ludzie nie są naprawdę zainteresowani tym, jak się masz, to właśnie nie jest takie prawdziwe. [Ak]

Potwierdzenie tych sądów odnalazłam również w artykule P. Chojnowskiego pt. *Jak Amerykanie postrzegają Polaków i dlaczego uczą się języka polskiego?* (2012). Autor przywołuje tu słowa pewnej Amerykanki:

Amerykanie są w pewnym sensie nieprawdziwymi ludźmi. Na przykład gdy pytasz, „jak się masz?”, w Stanach Zjednoczonych odpowiedź jest zawsze ta sama: „dobrze”. Nawet jeśli człowiek marnie się czuje danego dnia, to i tak jest uśmiechnięty i udaje, że nic się nie dzieje. Myślę, że tak jest, dlatego że w amerykańskiej kulturze jest oczekiwanie, że każda osoba jest niezależna i powinna się obyć bez pomocy innych (Chojnowski 2012, s. 35).

Moi rozmówcy próbowali porównywać te zachowania językowe do spotykanych w języku i kulturze polskiej:

W polskiej rodzinie to zawsze pytają: jak szkoła, jak chłopak, brat, mama, dla mnie to jest normalne, ale dla Amerykanów to by było wejście w ich sferę intymną. [Ak]

Jedna z respondentek przywołała swoje wspomnienia z pobytu w Polsce. Zadawała wtedy Polakom pytanie: „jak się masz?”. Szybko zorientowała się jednak, że nie jest ono odbierane tak samo, jak formuła „how are you?” w Ameryce.

To było trudne dla mnie w Polsce, bo chciałam wszystkich pytać „jak się masz?”, ale potem sama się zastanowiłam, co ja bym odpowiedziała, no co: dobrze?, to nie ma sensu, bo ludzie chcą mówić, co się wydarzyło, jak się czują (cała historia o zdrowiu, o wszystkim), potem po prostu przestałam zadawać to pytanie, bo to było bardzo sztywne i nikt tego nie lubił. [Mk]

Zasada okazywania szczególnego szacunku osobom o wyższej randze pragmatycznej ujawniła się przede wszystkim w refleksjach studentów na temat zwracania się do różnych osób i wyboru między kontaktem na ty i na pan/pani.

Zawsze byłam nauczona, że nie mogę mówić po imieniu do osoby starszej ode mnie, tylko muszę mówić pan/pani, dlatego nawet do moich sąsiadów Amerykanów, z których córką przyjaźnię się, mówię do nich Mr Steve i Ms Nancy, chociaż oni mówili mi, żeby mówić po imieniu, to ja nie mogę, to by było za dziwne dla mnie, jestem więcej *polite* tutaj niż powinnam. [Ok]

Transfery kulturowe wzorów językowych świadczą tu o sile wychowania i trwałości reguł socjalizacji. Ta sama rozmówczyni wspomniała także o tym, że jest też dla niej dziwne to, że do nauczycielki Polki może zwracać się, używając tylko imienia. Gdy pisze e-mail do niej, to trudno jej zacząć po prostu: „Cześć Emilia”. Odpowiadając na pytanie o to, do jakiego stopnia stosowanie form pan/pani w rozmowie jest dla niej trudne, studentka stwierdziła, że:

Dla mnie, myślę, że to wiedziałam, jak byłam mała, nawet jak o tym nie myślę, to gdzieś jest w głowie. [Ok]

Inna rozmówczyni zapytana o to, w jaki sposób nauczyła się sposobu zwracania się do innych, odpowiedziała tak:

Zwykle kopiujesz zachowania swoich rodziców, trudno zdecydować, do kogo mówić pan/pani, moja młodsza siostra się tego nie nauczyła, te reguły to od rodziców, tylko technika jest jeszcze ważna. [Mk]

Inne relacje przedstawiają momenty krytyczne w życiu rozmówców:

Nie mam problemów teraz z mówieniem pan/pani, bo jak miałam 11 lat, to powiedziałam „ty” do nauczycielki [w polskiej szkole] i zapamiętałam to na całe życie, bo dzieci się ze mnie śmiały. [Ak]

Tak naprawdę nie wiedziałam, że trzeba mówić pan/pani i dopiero dotarło to do mnie, gdy miałam 18 lat. To mi wyjaśniło bardzo wiele sytuacji, kiedy mówiłem ludziom na „ty” i oni byli niemili, np. przepraszam, czy ty masz te skarpety? A mama była zdenerwowana i mówiła mi, że trzeba mówić pan. Też tak ludzie mówili: „a wy Amerykanie, wy jesteście tacy niegrzeczni, bo wy mówicie ty”. [Rm]

Jest taki dystans, jak musisz mówić pan/pani, miałam lekcje angielskiego w Polsce i po angielsku bałam się do niej mówić you, „miss” też mi nie pasowało, to była trudna sytuacja. [Mk]

W sytuacji zwracania się do innych, jak też wyboru między kontaktem na ty lub na pan/pani, zachodzi bardzo wiele przypadków interferencji. Rozmówcy próbowali przenosić wzory angielskie na język polski, ale zakłócenia działały tu też w przeciwną stronę:

W Stanach w sklepie sprzedawczyni powiedziała, żebym wołała ją po imieniu, gdy będę czegoś potrzebować, ale ja nie mogłabym tak zrobić, bo to dla mnie trudne, mam jakąś barierę; to samo w cukierni, w której pracuję, klienci podczas rozmowy przez telefon się przedstawiają i chcą, żebym mówiła im na ty, podaję im też swoje imię, ale tak naprawdę nie chcę, żeby je stosowali, bo to takie dziwne dla mnie. [Mk]

Na podstawie informacji uzyskanych od rozmówców postanowiono także sporządzić zestawienie problemów i wątpliwości dotyczących polskiej grzeczności językowej (w poniższej tabeli).

Tabela 2. Problemy w zakresie stosowania zasad polskiej grzeczności językowej

Problemy i wątpliwości	Przykłady wypowiedzi
Wybór między kontaktem na ty i na pan/pani	Czasami mam problem, do kogo mówić pan/pani, do kogo ty, np. jak się zwracać do rodziców moich kolegów, tu w Stanach, jak jakiś Polak przychodzi do rodziców, to oni mówią mu na ty i inni też mówią na ty, więc ja też mówię na ty, a w Polsce to jest bardziej skomplikowane; zauważyłam, że w Polsce już się też coś zmienia, we Wrocławiu np. zauważyłam, że częściej ludzie mówią sobie na ty; po francusku też się stosuje formy pan/pani i ja miałam dobry trening we Francji i w Polsce. [Mk] Nie czuję się [w Polsce] komfortowo w towarzystwie osób, które nie zostały mi przedstawione, bo nie wiem, jak się do nich zwracać, nie umiem stosować form oficjalnych, boję się, że powiem ty i od razu zostanę skreślony. [Rm] Czasami mam problem, do kogo mówić pan/pani, do kogo ty. [Dm]
Niepewność w stosowaniu tytułów	Tutaj też musisz być więcej formalny z profesorami, więc myślę, że to by nie było dziwne, ale nie wiem, czy mogłabym to zrobić dobrze. [Ok]
Formy pisemne – jak rozpocząć i zakończyć list	Mam problemy z rozpoczynaniem listu formalnego. [Ak] Ja bym się od razu poddał albo napisałbym do kuzynki czy kuzyna, żeby oni to dla mnie zrobili. (...) Zwróciłbym się do kogoś innego, żeby mi pomógł to napisać. [Rm]
Ustalenie kontaktu, dobór tematu	Bardzo trudno było mi napisać list do Polaka, który znalazł mnie na portalu społecznościowym i rozpoznał z czasów mojej szkoły w Polsce, bardzo trudno było mi dobrać słowa, bo w sumie ja go nie znałam. [Mk]
Niepewność w kontaktach z rówieśnikami	Czuję się swobodniej w towarzystwie starszych ludzi, bo większość czasu w Polsce spędzam właśnie z nimi. [Dm]

Źródło: opracowanie własne.

Na koniec każdej rozmowy ponownie poprosiłam rozmówców o sformułowanie kilku rad dla Amerykanów, którzy wyjeżdżają do Polski. Ich zestawienie przedstawia się następująco:

- musisz być bardziej pokorny, grzeczny, skromny,
- musisz być pokorny, delikatny, mówić „przepraszam panią, czy mogłaby mi pani pomóc w czymś”; pokazać, że jesteś taki nieporadny, pokorny,
- zawsze należy się witać i przedstawiać ludziom,
- nie możesz mówić wszystkiego, co myślisz,
- w sklepie czasem jest dobrze mówić z akcentem angielskim, bo ludzie to doceniają, zawsze starać się mówić pan/pani, gdy kogoś nie znamy,
- w Polsce obowiązują zasady dobrego wychowania;
- pamiętaj o zasadach przy jedzeniu, bo te w Stanach są „dzikusowe”,
- nie mówić za głośno, nie mówić: „jak się masz?”

- i) jak nie wiesz, to mów pani czy pan, z młodzieżą to na ty i nie przejmuj się tym za bardzo,
- j) musisz być grzeczny w sklepach, wszędzie jest bardziej formalnie,
- k) musisz szanować rodzinę, okazywać szacunek starszym,
- l) ludzie, którzy mają wyższe wykształcenie, jakąś pozycję powinni być wyróżniani.

Zestaw tych wskazówek dobrze odwzorowuje zasady polskiej grzeczności. Ich zgodność z regułami zachowania stosowanymi w Polsce może świadczyć o tym, jak trwały jest system internalizacji wzorów kulturowych nabytych w młodym wieku. Pomimo że respondenci na co dzień przebywają w środowisku angielskojęzycznym, są w stanie przywołać najważniejsze prawa polskiej etykiety. Poniższa wypowiedź świadczy o sposobach jej przyswojenia:

Gdy rozmawiam z tą babcią, to ja zawsze mówię „słucham”, a nie „co”, bo jak ja byłam mała i ona mnie wołała „Anita”, a ja mówiłam „co”, to ona zawsze: „jak ty nieładnie mówisz!”. [Ak]

Na koniec warto przywołać jeszcze wypowiedź jednej z rozmówczyń:

Łatwo jest rozmawiać o zasadach grzeczności, ale trudniej to wykorzystać w praktyce, dlatego najlepsze są scenki sytuacyjne, żeby naśladować prawdziwe sytuacje, a najlepiej po prostu pojechać do Polski i w realu ćwiczyć. [Mk]

Ta refleksja podkreśla istotność wprowadzania do lekcji języka polskiego scenek sytuacyjnych, które będą bliskie dialogom dnia codziennego. Jest to nie tylko element nauczania komunikacyjnego, ale też dialogu międzykulturowego. Grzeczność w ogóle, a przede wszystkim grzeczność językowa pełni w tym procesie ważną rolę.

„Podobnie jak w procesie komunikacji, tak i w nauczaniu komunikacyjnym sytuacje, role i używany język powinny być autentyczne. Wśród technik preferuje się te, które stymulują interakcje: dialogi między osobami o różnej roli i randze społecznej, odgrywanie ról turystów, emigrantów, studentów z obcych krajów, gry i zabawy z elementem międzykulturowym, np. zwroty adresatywne. Sytuacje mają określony scenariusz: zachowanie na pogrzebie, w hotelu, w czasie ślubowania. Ważne również są akty mowy spełniające określone funkcje językowe: przeproszenia, gratulacje, rozkazy, toasty. Bazujemy nie tylko na nagranych i odgrywanych scenkach, ale pracujemy również z konkretnymi tekstami pisanymi i mówionymi. Materiały muszą być autentyczne i uwzględniać realia danego kraju, np. gazety, czasopisma, mapy, reklamy, audycje telewizyjne czy radiowe” (Żydek-Bednarczyk 2010, s. 184).

W swoich narracjach rozmówcy opisywali zarówno zdarzenia miłe, jak i te nieprzyjemne. Amerykanie polskiego pochodzenia, dla których język polski jest językiem dziedzicznym, często miewają trudności w odnalezieniu się w świecie dwóch kultur. Zagadnienie z kręgu grzeczności językowej, które często sprawia im problem, to właśnie zwracanie się do osób starszych. Z jednej strony w Polsce mają trudność z właściwym formułowaniem zwrotów w języku oficjalnym, z drugiej strony w Ameryce czują bariery w kontakcie nieoficjalnym z osobami mającymi wyższą rangę pragmatyczną. Wpływ na to ma zapewne socjalizacja, która przebiegła w polskiej rodzinie, a następnie zjawisko transferu językowego. Ci sami rozmówcy w rozmowach o grzeczności polskiej wielokrotnie podkreślali istotność zasad dobrego wychowania w Polsce.

Opinie Amerykanów na temat polskiej grzeczności bywały też skrajne. Od pełnej akceptacji:

Mi się podoba ta polska grzeczność, bo współzycie jest trochę łatwiejsze z pan/pani, wszystko ma swoje miejsce, pozycję. [Ak]

... do niezrozumienia zasad polskiej grzeczności:

Mi się wydaje z perspektywy filozoficznej, że te formalności tworzą dystans, bariery między ludźmi; im bardziej jestem formalny z kimś, to tym mniej szacunku dla niego mam. Kwestia bliskości. [Rm]

W tym miejscu warto przywołać koncept semantyki władzy. Pojęcie to wprowadzili w latach 60. amerykańscy socjologowie – Roger Brown i Albert Gilman (za: Łaziński 2013, s. 16). Twierdzili oni, że stosowanie form pan/pani do osób zajmujących wyższą pozycję w hierarchii, zaś ty do tych z niższej pozycji w rozwoju historycznym ustępuje miejsca semantyce solidarności, kiedy form ty używamy w stosunku do osób bliskich, ze wspólnoty, a pan/pani do osób spoza wspólnoty. Czy ta reguła ma zastosowanie w polszczyźnie? Jeden z moich rozmówców trafnie to odczytał – „hierarchia w kulturze polskiej ma duże znaczenie, w języku polskim nie można zachować dystansu bez przestrzegania hierarchii”.

Emilia Sztabnicka-Gradowska – doktor, absolwentka filologii polskiej oraz socjologii na Uniwersytecie Łódzkim. Od 2009 roku uczy języka polskiego jako obcego. Pracowała m.in. w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, na Uniwersytecie Indiana w USA (w ramach stypendium Fundacji Kościuszkowskiej), na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Obecnie jest wykładowcą w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej.

Polska grzeczność w oczach młodych Amerykanów uczących się języka polskiego

Streszczenie: Praca ta sytuuje się w obrębie badań pragmatycznych, lingwakulturowych i interkulturowych. Podstawowym terminem jest w niej model grzeczności językowej. Na podstawie istniejącej literatury ukazano najnowsze podejścia do omawianego pojęcia. Odwołano się do anglojęzycznych prac badaczy z całego świata. Postanowiono przedstawić polską grzeczność językową z perspektywy poznających ten skomplikowany system młodych Amerykanów. Aby osiągnąć zamierzony cel, wykorzystano w badaniach metodę wywiadu swobodnego. Takie podejście jest zgodne z nurtem postmodernistycznym w lingwistyce. Wyniki badań rzucają nowe światło na miejsca problemowe w przyswajaniu zasad grzeczności językowej przez młodych Amerykanów.

The Polish linguistic politeness from the perspective of young Americans who learn Polish as a second language

Summary: The key term of this paper is linguistic politeness. The author explores the various approaches to politeness research which have been documented by researchers from all over the world. While many have studied the politeness speech acts and students' mistakes, few have examined the strategies of politeness and even fewer have considered how the Polish politeness system is defined by students who learn Polish as a foreign language. As a corrective, this dissertation examines the Polish linguistic politeness from the perspective of young Americans who studied Polish as a second language. The way they see the rules of Polish polite behaviors may change the way this element is implemented into teaching.

Bibliografia

- Antas J., *Polskie zasady grzeczności*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia II. Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, red. G. Szpila, Kraków 2002, s. 347–363.
- Chojnowski P., *Jak Amerykanie postrzegają Polaków i dlaczego uczą się języka polskiego?*, [w:] *Barriers if jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Słubice 2012, s. 31–42.
- Dąbrowska A., *Współczesne problemy lingwistyki kulturowej*, [w:] *Polska Wszecznica Akademicka*, <http://www.filologia-polska.pwa.edu.pl> [dostęp: 12.06.2012].
- Discursive Approaches to Politeness*, De Gruyter Mouton, Berlin–Boston 2011.
- Eelen G., *A Critique of Politeness Theories*, Manchester 2001.
- Kita M., *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice 2005.
- Łaziński M., *Polacy na tle innych systemów grzeczności*, [w:] *Jak zwracają się do siebie Europejczycy*, red. M. Marcjanik, Warszawa 2013, s. 15–31.

- Marcjanik M., *Polska grzeczność językowa*, Kielce 1997.
- Niedbalski J., *Wywiad swobodny (free interview)*, [w:] *Słownik socjologii jakościowej*, red. K. T. Konecki, P. Chomczyński, Warszawa 2012, s. 335–337.
- Ożóg K., *Współczesny model polskiej grzeczności językowej*, „Język a Kultura”, 17, Wrocław 2005.
- Watts R., *Politeness*, New York 2003.
- Zarzycka G., *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, nr 17.
- Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź 2010, s. 63–78.
- Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka a rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, M. Kity, J. Tambor, Katowice 2010, s. 179–190.

W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin – homonimia międzyjęzykowa i interferencja gramatyczna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym

ANNA CZERWIŃSKA-TRZASKOMA

UNIwersytet Warszawski

LIUBOU PADPORYNAVA

Białoruski Uniwersytet Państwowy

ALLA KOZHINOWA

Białoruski Uniwersytet Państwowy

Wstęp

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na zagadnienie homonimii międzyjęzykowej i interferencji oraz skuteczność metody kontrastywnej w nauczaniu języków obcych. Zarówno homonimia międzyjęzykowa, jak i interferencje są nieodłącznymi elementami procesu uczenia się języków obcych, zwłaszcza tak bliskich sobie jak języki białoruski, polski i rosyjski. W niniejszym artykule skupiamy się na leksyce związanej z jedzeniem. Najpierw omawiamy przykłady tzw. fałszywych przyjaciół, które pojawiają się na początkowym etapie nauki, a następnie zajmujemy się tworzeniem liczby mnogiej rzeczowników rodzaju niemęskoosobowego. Zebrane przez nas dane językowe pochodzą ze specjalnie przygotowanego zestawu ćwiczeń, którego

celem było wyeliminowanie mylenia wyrazów i nieprawidłowego tworzenia form liczby mnogiej. Przed przystąpieniem do ćwiczeń studenci napisali pretest, a pod koniec cyklu lekcji – posttest. Materiał badawczy został zebrany wśród uczestników kursów języka polskiego w Mińsku (por. Charakterystyka badanych).

Pretest/posttest

Jak już wspomniano, przed przystąpieniem do ćwiczeń studenci napisali pretest. Składał się on z dwóch części – modułu leksykalno-gramatycznego i ankiety socjolingwistycznej. Do części leksykalnej wybrano dziewięć słów podobnych do siebie pod względem formy, lecz mających inne znaczenie. W zadaniu pierwszym poproszono studentów o podanie polskich odpowiedników rosyjskich słów: *печень*, *горчица*, *овощи* i *сливки*, a w zadaniu drugim studenci mieli przetłumaczyć na rosyjski następujące słowa: *pieczeń*, *gorczyca*, *owoce* i *śliwki*. Z kolei w zadaniu trzecim poproszono studentów o podanie polskich odpowiedników białoruskich słów: *расол*, *nipazi* i *запбыз*, natomiast w zadaniu czwartym – o przetłumaczenie słów *rosół*, *pierogi* i *arbuz* na białoruski. W ostatnim z zadań leksykalnych studenci musieli zdecydować, czy podane pary wyrazów mają to samo znaczenie, czy też nie. Do tego zadania wybrano następujące pary wyrazów: *батон* i *baton*, *каша* i *kasza*, *дыня* i *dynia*, *яйка* i *jajko* oraz *лосось* i *łosoś*. Pretest zamykało zadanie gramatyczne, w którym poproszono studentów o napisanie formy mianownika liczby mnogiej następujących wyrazów: *alkohol*, *jajko*, *cebula*, *jabłko*, *wiśnia*, *olej*, *makrela*, *łosoś*, *fasola* i *kasza*. Identyczne zadania pojawiły się w postteście, który studenci napisali na koniec eksperymentu. Odstęp czasowy między oboma testami wynosił dwie lekcje (półtora tygodnia).

Do obu testów dołączono ankietę, która składała się z 18 i 19 pytań¹. Oprócz typowych pytań o wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie czy narodowość, zawierała ona także pytania o znajomość języków. Z uzyskanych odpowiedzi wyłoniła się nie tylko charakterystyka grupy pod względem socjologicznym, lecz także lingwistycznym. Ponadto informacje te pomogły w interpretacji uzyskanych danych językowych.

¹ W ankiecie dołączonej do posttestu dodano pytanie o motywację do uczenia się języka polskiego.

Charakterystyka badanych

Grupę badaną stanowiło 14 osób – 11 kobiet i trzech mężczyzn w wieku od 20 do 59 lat. W grupie badanej dominowały osoby pracujące (12 osób) z wykształceniem wyższym, pozostałe dwie osoby są studentami mińskich uczelni wyższych z wykształceniem średnim lub zawodowym. Wszyscy badani mieszkają obecnie w Mińsku, ale nie każdy urodził się w tym mieście. Ze stolicy Białorusi i z obwodu mińskiego pochodzi dziewięć osób, a cztery osób z miejscowości w innych obwodach Białorusi – brzeskim, grodzieńskim i witebskim. Ponadto jedna osoba podała, że urodziła się w Wilnie.

Kolejne pytanie dotyczyło narodowości osób badanych i ich rodziców. W grupie badanej 11 osób uznało siebie za Białorusinów, jedna osoba podała narodowość polską, a jedna – rosyjską. Ponadto jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Narodowość białoruska dominuje także w odniesieniu do rodziców badanych osób – 10 osób podało taką informację na temat matki (po dwie osoby wskazały na narodowość rosyjską i polską) i 11 na temat ojca (po jednej osobie podało, że jej ojciec to Polak, Rosjanin i Ukrainiec).

Kolejne dwa pytania dotyczyły języka białoruskiego. Wszyscy badani znają ten język, ale w różnym stopniu określają swoje kompetencje językowe w zakresie mówienia, rozumienia, czytania i pisania. Wyniki zbiorcze przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1. Znajomość języka białoruskiego

	Biegłe/ świetnie	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Brak kompetencji	Brak odpowiedzi
Mówię po białorusku	1	4	4	3		2
Rozumiem po białorusku	5	5	4			
Czytam po białorusku	9	2	3			
Piszę po białorusku	2	7	4			1

Takie same pytania zadano w kontekście języka rosyjskiego. Posługują się nim wszyscy badani, a jego znajomość w kontekście poszczególnych sprawności przedstawiono w tabeli:

Tabela 2. Znajomość języka rosyjskiego

	Biegłe/ świetnie	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Brak kompetencji	Brak odpowiedzi
Mówię po rosyjsku	10	2	1			1
Rozumiem po rosyjsku	11	2	1			

	Biegle/ świetnie	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Brak kompetencji	Brak odpowiedzi
Czytam po rosyjsku	11	2	1			
Piszę po rosyjsku	7	4	3			

Porównanie odpowiedzi pokazuje, że język rosyjski jest lepiej znany niż białoruski, o czym świadczy wysoka frekwencja odpowiedzi *świetnie* i *biegle*. Nie są także widoczne wyraźne dysproporcje między poszczególnymi sprawnościami. Badani jednakowo wysoko oceniają swoje kompetencje w zakresie sprawności receptywnych i produktywnych w języku rosyjskim, czego nie można powiedzieć w kontekście języka białoruskiego.

Z pewnością wpływ na ten stan rzeczy ma zakres i użycia obu języków:

Tabela 3. Używanie języka białoruskiego

W domu	7
Na uczelni	4
W pracy	5
Podczas spotkań ze znajomymi	12
W innej sytuacji	2

Najczęściej język białoruski jest używany podczas spotkań ze znajomymi. Codzienny kontakt z językiem zapewnia posługiwanie się nim w domu lub w pracy. Dodatkowo używanie danego języka w pracy może oznaczać, że wykorzystywana jest więcej niż jedna sprawność. Te warianty odpowiedzi wybrało odpowiednio siedem i pięć osób. Ponadto dwie osoby wybrały odpowiedź *w innej sytuacji*. Są to czytanie i oglądanie filmów po białorusku. Co więcej, jedna osoba, która zaznaczyła odpowiedź *w innej sytuacji*, używała języka białoruskiego kiedy uczyła się w szkole, ale obecnie (po zakończeniu nauki) nie posługuje się nim na co dzień.

Z kolei dane dotyczące języka rosyjskiego przedstawiają się następująco:

Tabela 4. Używanie języka rosyjskiego

W domu	11
Na uczelni	6
W pracy	12
Podczas spotkań ze znajomymi	12
W innej sytuacji	1

W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin...

Odpowiedzi udzielone na to pytanie uwypuklają popularność języka rosyjskiego i pokazują, że w analogicznych sytuacjach jest on używany niekiedy dwukrotnie częściej niż język białoruski. Ponadto jedna osoba zaznaczyła odpowiedź inna sytuacja – jest to czytanie i oglądanie filmów po rosyjsku.

Te same trzy pytania zadano w odniesieniu do języka polskiego. Grupę badaną stanowiły osoby uczące się drugi rok języka polskiego (zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu i trwają po 80 minut). Oczywiście wszyscy badani zaznaczyli, że znają ten język, różnie natomiast ocenili swój stopień jego znajomości:

Tabela 5. Znajomość języka polskiego

	Biegle/ świetnie	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Brak kompetencji	Brak odpowiedzi
Mówię po polsku	1		1	11		1
Rozumiem po polsku		3	6	4		1
Czytam po polsku		1	9	3		1
Piszę po polsku			4	9		1

Grupa badanych oceniała raczej słabo swoją kompetencję w zakresie sprawności mówienia i pisania. Trochę lepiej było z rozumieniem i czytaniem po polsku, te umiejętności spora grupa osób oceniła jako dobre.

Tabela 6. Używanie języka polskiego

W domu	3
Na uczelni	10
W pracy	2
Podczas spotkań ze znajomymi	5
W innej sytuacji	1

Z kolei sytuacje, w których używają języka polskiego, wyglądają następująco: Badane osoby najczęściej używają języka polskiego na uczelniach. Co warto zaznaczyć, mają na myśli zajęcia, które odbywają się dwa razy w tygodniu po 80 minut. Tylko trzy osoby zaznaczyły odpowiedź *w domu*, a pięć – *w pracy*, czyli warianty, które mogą zapewniać codzienny kontakt z językiem. Jedna osoba, która zaznaczyła odpowiedź *w innej sytuacji*, doprecyzowała, że ma na myśli czytanie po polsku i oglądanie filmów w tym języku.

Kolejne pytanie dotyczyło **motywacji do uczenia się języka polskiego**. Odpowiedzi badanych osób również przedstawiono w tabeli:

Tabela 7. Motywacje do nauki języka polskiego

Mam polskie korzenie	7
Przyjaźnię się z Polakami	6
Znajomość języka polskiego jest mi potrzebna w pracy/na studiach	7
Planuję pracować/studiować w Polsce	5
Interesuję się Polską i polską kulturą	12
Lubię uczyć się języków obcych	9

Ostatnie pytanie dotyczyło **języka używanego** w danej sytuacji. Jego celem było uzyskanie informacji na temat języka dominującego w domu, kontaktach w pracy lub na uczelni i podczas spotkań ze znajomymi. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono w tabeli:

Tabela 8. Język używany w różnych sytuacjach

	Język białoruski	Język polski	Język rosyjski	Język angielski	Język niemiecki	Brak wskazań konkretnego języka
W domu	5		12			
Na uczelni	1	2	6			
W pracy	4		13	1		
Podczas spotkań ze znajomymi	8		13	1		

Większości badanych (dziewięć osób) trudno było wskazać jeden język używany w danej sytuacji. Mimo to dane liczbowe pokazują, że język rosyjski dominuje niezależnie od typu kontaktu. Białoruski jest natomiast językiem drugim, dodatkowym czy pomocniczym. Wskazywanie innych języków (angielskiego czy niemieckiego) jest ściśle związane z sytuacją danej osoby, np. pracę w międzynarodowym środowisku. W mojej opinii odpowiedzi na to pytanie pokazują także rzeczywisty zakres użycia języka polskiego.

Część praktyczna

Ze względu na niewielką liczbę godzin kursu i jego napięty program na interesujące nas zagadnienie mogliśmy poświęcić jedynie dwie lekcje, które trwały po 110 min. W ich trakcie studenci wykonywali ćwiczenia słownikowe, drylowe i komunikacyjne. Staraliśmy się, aby w trakcie lekcji kształcić jak najwięcej sprawności językowych. Przygotowane przez nas ćwiczenia rozwijały zatem rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego i mówienie². W omawianym cyklu zajęć nie przewidziano ćwiczeń, których celem byłoby kształcenie sprawności pisania, rozumianego jako tworzenie własnych tekstów w języku obcym. Zrezygnowaliśmy z tego, ponieważ z naszego doświadczenia wynika, że wielu studentów nie ma potrzeby pisania w języku polskim.

Pierwsza z lekcji była w całości poświęcona wybranym tzw. fałszywym przyjaciółom. Staraliśmy się nie przekroczyć liczby 10 słów. Zgodnie z ustaleniami metodycznymi, zwróciliśmy także uwagę na liczbę powtórzeń (Seretny 2015, s. 129). Do ćwiczeń został dołączony słowniczek, który na początku lekcji omówiono ze studentami. Potem przystąpiono do wykonywania zadań. W ćwiczeniu pierwszym studenci musieli wybrać prawidłowy podpis do fotografii:

	A. <i>пачол</i>	B. rosół
	A. <i>ніпазі</i>	B. pierogi
	A. arbuz	B. <i>запѣыз</i>

Z kolei w ćwiczeniu drugim studenci musieli zdecydować, które z fotografii są prawidłowo podpisane, a następnie (w ćwiczeniu trzecim) poproszono ich o poprawienie błędów w poprzednim ćwiczeniu. Kolejne ćwiczenie polegało na dopasowaniu słów z listy do fotografii. Nieco podobne do niego było ćwiczenie piąte. Lista słów została zastąpiona fotografiami, a zadaniem studentów było odnalezienie w diagramie wyrazów przedstawionych na nich. Dla utrudnienia

² Z analiz potrzeb wynika, że dla uczących się jest to najbardziej pożądana sprawność. To samo stwierdza Agnieszka Jasińska. Trudno również nie zgodzić się z jej stwierdzeniem, że bardzo często jest to wyznacznik sukcesu w nauce języka (por. A. Jasińska, *Nauczanie języka polskiego jako obcego dla celów zawodowych. Koncepcja podręcznika „Polski w pracy”, [w:] (Nie)swoój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, red. B. Skowronka, Kraków 2012, s. 59–65).

wyrazy zapisano pionowo, poziomo, z góry na dół i odwrotnie, od strony lewej i od strony prawej oraz po przekątnej. Ostatnim ćwiczeniem, w którym wykorzystano fotografie, było ćwiczenie szóste. W tym zadaniu poproszono studentów o dokończenie zdania z wykorzystaniem fotografii, zaczynającego się do: *To jest...* Aby skoncentrować się tylko na kwestiach leksykalnych, wybrano jedynie wyrazy w liczbie pojedynczej. W następnym ćwiczeniu zadaniem studentów było dopasowanie słów do opisów, np.:

- – jest żółta i ostra, to dodatek do kielbasy.
- – jest biała, to dodatek do kawy
- – typowe polskie danie, mogą być z mięsem, z kapustą i grzybami, ruskie lub z owocami.
- – egzotyczny owoc, jest bardzo duży, okrągły i słodki, na zewnątrz jest zielony, a w środku różowy.
- – jest słodki i czekoladowy, to np. Snickers albo Mars.
- – jest owalne i żółte w środku, mamy je od kury
- – popularna ryba, jej mięso ma różowy kolor.

Z kolei w ćwiczeniu ósmym studenci musieli odgadnąć, o jakie słowo chodzi. Jego obcojęzyczny odpowiednik był podany w nawiasie:

Wczoraj moja ciocia miała imieniny i zaprosiła całą rodzinę na obiad. Wszystko było bardzo smaczne, bo ciocia świetnie gotuje. Ja chyba zjadłam za dużo, bo dziś bardzo boli mnie *wątroba* (*печень*). Na przystawkę była faszerowana (*запбюз*), a na pierwsze danie był (*булбён*). Jednak prawdziwą ucztą było drugie danie. Ciocia zrobiła (*жаркое*), a dla wegetarian był (*лосось*). Jako dodatki była (*каша*) i (*овощи*). Później był też deser: (*фрукты*) – (*дыня*) i (*сливы*) oraz słodkie (*пипази*).

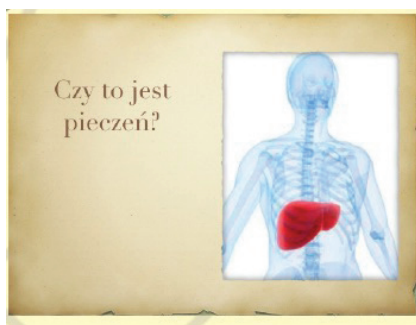
Pierwszą lekcję zakończyły następujące pytania:

- Które z tych produktów są słodkie?
- Które z tych produktów to warzywa?
- Które z tych produktów to owoce?
- Które z tych produktów to mięso?
- Które z tych produktów to ryby?
- Które z tych produktów to nabiał?
- Które z tych owoców Pani/Pan lubi?
- Co z tych produktów może Pani/Pan zjeść na obiad?

W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin...

- Które z tych produktów może Pani/Pan zamówić w polskiej restauracji?
- Które z tych produktów je Pani/Pan często?
- Które z tych produktów je Pani/Pan rzadko?
- Którą zupę Pani/Pan lubi?

Następna lekcja zaczęła się od pytań. Studentom pokazywano slajdy z fotografiami i zadawano pytania. Wyglądało to tak:



Jak widać, w ćwiczeniu pojawiły się zarówno zdjęcia niepasujące do pytania oraz mu odpowiadające. Po przypomnieniu wyrazów przystąpiono do ćwiczeń leksykalnych zaplanowanych na tę lekcję. Tym razem w zadaniu pierwszym należało wpisać brakujące litery, a następnie dopasować te słowa do opisów (ćwiczenie drugie), np.:

- – owalne owoce, mają fioletowy kolor.
- – popularna zupa w Polsce, ma żółty kolor.
- – element układu pokarmowego, jest nad żołądkiem.
- – to np. pomidor, ogórek, cebula.

Z kolei ćwiczenie trzecie było odwrotnością poprzedniego zadania – studenci mieli podane słowa oraz ich definicje, a ich zadaniem było dopasowanie ich do siebie:

...to np. *jablko, banan, malina, truskawka*.

– warzywo, ma pomarańczowy kolor, jest popularna na Halloween.

– egzotyczny owoc, jest owalny, ma żółty kolor.

– jest sodki, ma czekoladowy smak, to np. Mars lub Snickers.

– deser z mąki i jajek, może być z serem, wiśniami, jabłkami.

– jest owalne, mamy je od kury.

– kształt chleba.

– egzotyczny owoc, może być okrągły lub owalny, w środku jest różowy, a na zewnątrz zielony.

– słowiański ryż.

– owoce – *to np. jablko, banan, malina, truskawka*.

– ciasto –

- bochenek –
- dynia –
- arbuz –
- baton –
- kasza –
- melon –
- jajko –

Następnie wykorzystano znany już studentom tekst o imieninach cioci (ćwiczenie ósme z poprzedniej lekcji). Tym razem lektorka czytała tekst, a potrzebne słowa umieszczono na slajdach. W kolejnym ćwiczeniu studenci zostali poproszeni o ułożenie pięciu pytań ze słowami omawianymi na lekcji. Następnie musieli je zadać koleżance lub koledze z grupy, a na koniec zaprezentować jej/jego odpowiedzi. Jako podsumowanie ćwiczeń leksykalnych zaproponowano studentom dwie gry – kalambury oraz *dobble*. Grupa została podzielona na kilkusobowe drużyny. Celem gry w kalambury było odgadnięcie, które słowo zostało narysowane na tablicy. W *dobble* natomiast zwyciężyła ta drużyna, która w ciągu trzech minut odgadła najwięcej wyrazów.

Drugą część lekcji poświęcono tworzeniu liczby mnogiej rzeczowników rodzaju niemęskoosobowego. Zgodnie z polskimi regułami repartycji końcówek rzeczowniki rodzaju męskiego nieosobowego i żeńskiego mogą mieć końcówkę *-y* (rzeczowniki zakończone na spółgłoski twarde, oprócz *-k* i *-g*), *-i* (rzeczowniki zakończone na *-k* i *-g*) lub *-e* (rzeczowniki zakończone na spółgłoski funkcjonalnie miękkie, miękkie oraz *-c*, *-l*, *-j*) (Madelska 2012, s. 223–224). Rzeczowniki rodzaju nijakiego mają zawsze końcówkę *-a* (Madelska 2012, s. 226).

W języku rosyjskim także dominuje końcówka *-bi* (dla rzeczowników rodzaju męskiego i żeńskiego) (Wójcik 1975, s. 16, 19). Końcówkę *-u* przyjmują rzeczowniki zakończone na *-b*, *-ŭ*, *-я*, *-ия*, *-к*, *-з*, *-х*, *-ч*, *-щ*, *-ж*, *-ш* (Wójcik 1975, s. 17, 19–20). Rzeczowniki rodzaju nijakiego mogą mieć końcówkę *-a*, *-я*, *-ена* (Wójcik 1975, s. 18–19). Podobne zasady repartycji końcówek istnieją w języku białoruskim (Кривицкий, Михневич, Подлужный 1990, s. 125). Biorąc pod uwagę opisane wyżej zasady, wybrano takie wyrazy z języka polskiego, które wskutek swojej budowy mogą sprawiać problem osobom białorusko- i rosyjskojęzycznym. Wyrazy te zawierały te same leksemy, które wykorzystano w preteście.

Jako ćwiczenie wdrożeniowe wykorzystano fotografie przedstawiające wybrane produkty spożywcze. Studenci zostali poproszeni o nazwanie tego, co widzą, i podanie liczby rzeczy. W ćwiczeniu pierwszym studenci zostali poproszeni o utworzenie liczby mnogiej podanych wyrazów oraz pogrupowanie ich zgodnie

W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin...

z końcówką, jaką przyjmują w języku polskim (-e lub -a). W kolejnych dwóch ćwiczeniach studenci musieli wypisać poprawne formy słów podanych w nawiasach, np.:

A: Czy lubisz owoce?

B: Tak, bardzo. Uwielbiam (wiśnia) i
(jabłko).

A: Czy są świeże ryby?

B: Tak. Dziś polecam makrelę i łososia.

A: W takim razie poproszę 2 (makrela) i 3
(łosos).

Dziś jest sobota, więc jak zwykle poszłam do sklepu na zakupy. W moim koszyku jest dużo produktów. Bardzo lubię *owoce* (owoc), dlatego kupiłam (jabłko) i (wiśnia). Lubię też ryby, więc kupiłam 3 (makrela) i 2 (łosos). W koszyku mam też 2 (cebula). Wieczorem idę na imprezę do koleżanki. Rzadko piję mocne (alkohol), więc kupiłam kilka piw i butelkę wina. Jutro rano chcę zrobić naleśniki, więc musiałam kupić (jajko). Kiedy byłam przy kasie, przypomniałam sobie, że muszę kupić olej i kaszę. Wróciłam na dział z olejami, ale na półkach stały różne (olej): kokosowy, rzepakowy, słonecznikowy. „Który wziąć: ten, a może tamten?” – myślałam dość długo. W końcu wybrałam olej słonecznikowy. Ten sam problem miałam z kaszą. Na półce stały różne (kasza) – wybór był naprawdę duży. W końcu kupiłam tę, która była w promocji.

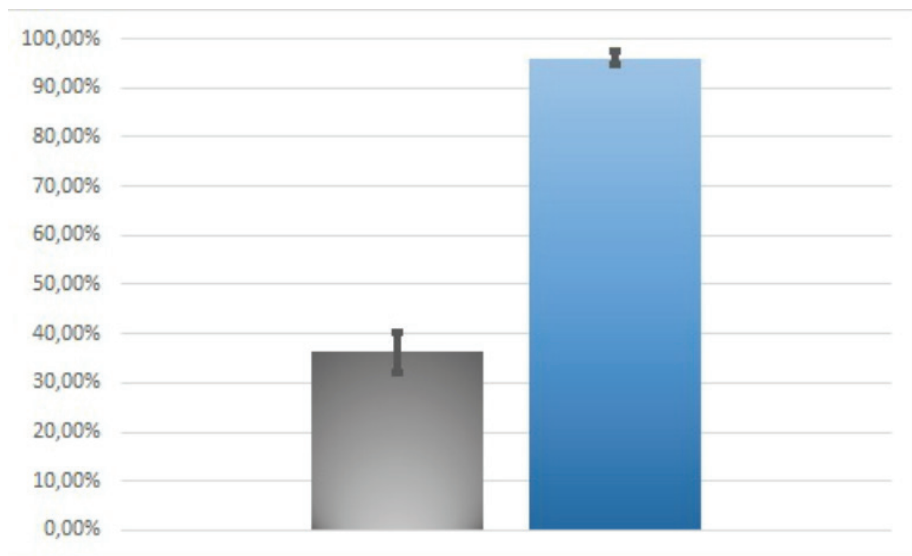
Z przytoczonym wyżej tekstem było związane kolejne zadanie, w którym studenci musieli odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jakie owoce kupiła dziewczyna?
- Czy kupiła ryby? Jakiej? Ile?
- Czy kupiła cebulę? Ile?
- Czy kupiła jajka? Dlaczego?

W ostatnim ćwiczeniu rzeczowniki zostały ułożone tak, aby tworzyły listę zakupów. Zadaniem studentów było podanie poprawnej formy rzeczownika w strukturze z liczebnikiem, a następnie ułożenie dialogu między klientem a sprzedawcą:

3 + cebula 2 + jabłko wiśnia jajko

Wyniki



Wykonaliśmy analizę statystyczną testem t-studenta dla par wiązanych, celem wykazania różnic na początku i na końcu nauki. Różnica wyników uzyskanych przez studentów w obu testach jest istotna statystycznie, o czym świadczy wartość $p < 0,0001$ w teście t-studenta dla par wiązanych. Słupki błędów pokazują błąd standardowy. Średnio studenci w pierwszym teście zdobyli 10,5 pkt na 29, a w drugim teście – 27,85 pkt.

Bibliografia

- Kaleta R., *Białorusko-polska homonimia językowa*, Warszawa 2014.
- Кривицкий А. А., Михневич А. Е., Подлужный А. И., *Белорусский язык для говорящих по-русски*, Mińsk 1990.
- Madelska L., *Практическая грамматика польского языка*, Kraków 2012.
- Seretny A., *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków 2011.
- Seretny A., *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- Wójcik T., *Gramatyka języka rosyjskiego*, PWN, Warszawa 1975.

W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin...

Anna Czerwińska-Trzaskoma – lektorka języka polskiego jako obcego i doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problemów występujących w trakcie nauki *języka polskiego*, którego uczą się osoby białorusko- i rosyjskojęzyczne.

Liubou Padporynava – doktorantka na Wydziale Filologicznym Białoruskiego Uniwersytetu Państwowego w Mińsku, wykładowczyni w Zakładzie Językoznawstwa Teoretycznego i Słowiańskiego tego wydziału. Przedmiot jej zainteresowań naukowych stanowią: języki zachodniosłowiańskie, leksykologia historyczna, semantyka i etymologia.

Alla Kozhinowa – doktor habilitowana w Katedrze Językoznawstwa Teoretycznego i Słowiańskiego Białoruskiego Uniwersytetu Państwowego w Mińsku. Autorka wielu prac naukowych, w tym podręczników do nauczania języka polskiego: *Польский для начинающих* (2009), *Польский язык* (współautorka, 2011).

W meandrach sklepowych półek, czyli na jakie produkty spożywcze powinien uważać Białorusin – homonimia międzyjęzykowa i interferencja gramatyczna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na zagadnienia homonimii międzyjęzykowej, interferencji językowych, a także skuteczności metody kontrastywnej w nauczaniu języków obcych. Zaprezentowany materiał językowy pochodzi ze specjalnie opracowanych ćwiczeń.

At the grocer's: what a Belarusian should be careful about when shopping – cross-language homonymy and language interference in the process of teaching Polish as a foreign language at the basic level

Summary: The aim of the article is to present problems of cross-language homonymy and interference („false friends”), and the contrastive use of the mother tongue in teaching foreign languages. Our conclusions are based on exercises devised by authors.

ERRATA:

Pierwotna wersja tekstu „Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 jako odpowiedź na pytanie: „czego i kiedy uczyć?” Anny Seretny ukazała się w kwartalniku metodycznym dla nauczycieli polonijnych *Uczymy jak uczyć*, 1/2018.

Pierwotna wersja tekstu „Język odziedziczony, czyli polszczyzna zagraniczna” Ewy Lipińskiej i Anny Seretny ukazała się w kwartalniku metodycznym dla nauczycieli polonijnych *Uczymy jak uczyć*, 4/2018.