POLONISTYKA NA POCZĄTKU XXI WIEKU

DIAGNOZY KONCEPCJE PERSPEKTYWY

VI Światowy Kongres Polonistów • Katowice

22–25 czerwca 2016 r.

POLONISTYKA NA POCZĄTKU XXI WIEKU

DIAGNOZY KONCEPCJE PERSPEKTYWY

Redakcja naukowa całości JOLANTA TAMBOR

TOM I
LITERATURA POLSKA
I PERSPEKTYWY NOWEJ HUMANISTYKI

TOM II
LITERATURA (I KULTURA) POLSKA W ŚWIECIE

TOM III
WSPÓŁCZESNE ASPEKTY BADAŃ
NAD JĘZYKIEM POLSKIM – TEORIA I PRAKTYKA

TOM IV
POGRANICZA, MNIEJSZOŚCI, REGIONY.
ETNOLINGWISTYKA

TOM V
W KRĘGU (GLOTTO)DYDAKTYKI

TOM VI
JĘZYKI I KULTURY W KONTAKCIE

W KRĘGU (GŁOTTO) DYDAKTYKI

Redakcja naukowa
ALEKSANDRA ACHTELIK
KAROLINA GRABOŃ

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2018

50 lat Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

50 lat Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Prace Naukowe
Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3788

Polonistyka na początku XXI wieku.
Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy
Redakcja naukowa całości JOLANTA TAMBOR

Publikacja finansowana w ramach programu
MINISTRA NAUKI i SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki"
w latach 2016–2018 (0083/NPRH4/H2b/83/2016)

NARODOWY PROGRAM ROZWOJU HUMANISTYKI

Redakcja i korekta ZESPÓŁ

Łamanie i projekt okładki MAREK FRANCIK
z wykorzystaniem logo wg projektu LUCJANA DYLĄGA

Copyright © 2018 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3584-1 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3585-8 (wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 42,625. Ark. wyd. 40,5.

Druk i oprawa: Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9, 71-063 Szczecin

SPIS TREŚCI

Część I
(GLOTTO)DYDAKTYKA _____ 11

1. HISTORIA A TERAŹNIEJSZOŚĆ _____ 13

Anna Dąbrowska
Byli przed nami, uczyli przed nami.
Nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo)
– spojrzenie diachroniczne _____ 15

Anna Janus-Sitarz
Zrobić innym trochę miejsca koło siebie.
Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej:
między presją a misją _____ 44

Jan Mazur
Lektor języka polskiego w zagranicznym ośrodku akademickim.
Oczekiwania i rzeczywistość _____ 55

Jadwiga Kowalikowa
Dyskurs i styl edukacyjny czy style w edukacji? _____ 63

Bernadeta Niesporek-Szamburska
Integrowanie metod i działań w nauczaniu polonijnym
– od rozważań teoretycznych ku praktyce _____ 78

Grażyna Zarzycka
Indukcyjne nauczanie języków obcych. Krytyczny przegląd koncepcji ___ 94

Iwona Janowska
Działania mediacyjne w glottodydaktyce _____ 112

Joanna Przyklenk
Teksty obcojęzyczne i ko(n)teksty nauki języków obcych
w dwudziestoleciu międzywojennym a kształcenie polonistyczne _____ 128

Danuta Łazarska
Antropologia doświadczenia osoby ucznia.
O koncepcji badań w dydaktyce polonistycznej ____ 143

2. MIĘDZY KULTURĄ A JĘZYKIEM ____ 155

Halina Czuba
Teksty precedensowe jako element kompetencji kulturowej
studentów uczących się języka polskiego ____ 157

Marek Tomaszewski
Jak uczyć literatury polskiej we Francji w XXI wieku ____ 168

Wojciech Hofmański
Komunikatywność międzyjęzykowa a proces glottodydaktyczny.
JPJO w rodzimej przestrzeni etnokulturowej ____ 177

Andrzej Ruszer, Mao Rui
Realia polskie i chińskie na zajęciach tłumaczeniowych
w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytetu Jagiellońskiego ____ 190

3. UCZEŃ W CENTRUM UWAGI ____ 203

Hélène Włodarczyk
O potrzebie wiedzy o języku polskim
kompatybilnej z wiedzą o innych językach narodowych ____ 205

Aleksandra Janowska
Słowotwórstwo. Wyzwanie glottodydaktyczne ____ 219

Ewa Krauss
W stronę dydaktyki języka polskiego jako odziedziczonego ____ 232

Marianna Łacek
Australijska matura z języka polskiego ____ 247

Agata Bogdańska
Pisemne matury z języka polskiego (BAC) w Szkołach Europejskich ____ 258

Anna Tabisz
Portfolio językowe – wykorzystanie EPJ w nauczaniu języka polskiego
jako ojczystego (na przykładzie sprawności mówienia) ____ 265

Izabela Wieczorek
Kształcenie kompetencji pragmatycznej na poziomie początkującym w świetle badań ankietowych _____ 283

Żanna Jeroma
Nauczanie polskiego języka specjalistycznego socjologów _____ 299

4. PODRĘCZNIKI I PROJEKTY _____ 307

Krzysztof Biedrzycki
Efekty kształcenia na lekcjach języka polskiego _____ 309

Monika Krzempek
Projekt badający akwizycję JPJO w kilku krajach Unii Europejskiej. Charakterystyka kursów językowych prowadzonych w ramach projektu VILLA z perspektywy lektora – uwagi, spostrzeżenia i komentarz do wstępnych wyników badań _____ 323

Józefa Zuzanna Królczyk Bremer
Wyzwania i radości współautorki pierwszych podręczników do nauki języka polskiego dla Norwegów: *Polski i ty*, *Polski jest prosty!* i *Polski tu i tam* _____ 340

Anna Roter-Bourkane
Traumatycznie o pięknie, pięknie o traumie – refleksje wykładowcy historii i literatury polskiej w cyklu zajęć AMU-PIE (Adam Mickiewicz University Program for International Exchange) _____ 346

Grażyna B. Tomaszewska
Kategoria doświadczenia a III część *Dziadów* w szkole _____ 361

Zyta Monika Oksztul
Czego początkujący student rumuński mógł się nauczyć o Polsce? Kilka słów o kulturze i realiach zawartych w podręczniku do nauki języka polskiego dla Rumunów Stefana Glixellego _____ 380

Ewa Komorowska
Podręczniki do nauczania jpjo w kształceniu biznesowym _____ 396

Kamila Dembińska, Karolina Fastyn-Pleger, Agnieszka Małyska, Marta Ułańska
Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo, czyli nauczanie gramatyki w sposób funkcjonalny. Prezentacja materiałów do nauczania jpjo na poziomach A1–B1 _____ 416

Agnieszka Majewska, Kathryn Northeast
O wybranych aspektach doskonalenia polszczyzny
wśród użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego
na przykładzie zbioru ćwiczeń *Na końcu języka* ____ 425

Jakub Bortlík, Marcin Wągiel
PolFon – interaktywny portal edukacyjny
poświęcony polskiej fonetyce ____ 446

Część II
GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA ____ 465

1. NOWE PRZESTRZENIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ:
OD DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
(ZAPIS PANELU) ____ 467

Władysław T. Miodunka
Nowe przestrzenie glottodydaktyki polonistycznej:
od dydaktyki wielojęzyczności do komunikacji międzykulturowej ____ 469

Przemysław E. Gębal
Od nauczania międzykulturowego
do zintegrowanej dydaktyki języków obcych.
Kierunki rozwoju dydaktyki wielojęzyczności ____ 482

Agnieszka Zawadzka
Dydaktyka języków tercjalnych ____ 502

Marta Pančíková, Alexander Horák
Interkomprehensja w językach zachodniosłowiańskich ____ 519

Grażyna Zarzycka
Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego
jako obcego. Bilans i perspektywy ____ 534

Sung-Eun Choi (Estera Czoj)
Znaczenie komunikacji międzykulturowej
w nauczaniu języka polskiego w Korei ____ 549

2. OBLICZA POLONISTYK ____ 555

Anna Dunin-Dudkowska
Dokonania UMCS w zakresie kształcenia polonistycznego
studentów polskich i cudzoziemców w latach 1953–2016 ____ 557

Małgorzata Borkowska
Język i literatura polska w Bretanii:
aspekty porównawcze francuskie, hiszpańskie i bretońskie
(dydaktyka i badania naukowe) _____ 572

Mariya Bracka
Historia literatury polskiej w systemie
akademickiego kształcenia polonistycznego na Ukrainie _____ 590

Helena Krasowska
Nauczanie języka polskiego na Ukrainie południowo-wschodniej _____ 600

Eugenia Ustenko
Program gramatyczny w nauczaniu języka polskiego
jako obcego studentów ukraińskich _____ 615

Roman Madecki, Roman Baron
Czeskie studia polonistyczne w kontekście porównawczym _____ 623

Jiří Muryc
Historia i obecny stan badań polonistycznych
na Uniwersytecie Ostrawskim _____ 644

Gabriela Olchowa
Nowe wyzwania polonistyki zagranicznej w XXI wieku
na przykładzie Słowacji _____ 653

Krasimira Koleva, Desislava-Devora Atanasova
Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej
na Uniwersytecie Szumeńskim _____ 662

NOTY O AUTORACH _____ 669

RADA PROGRAMOWA _____ 680

KOMITET PROGRAMOWY _____ 680

KOMITET ORGANIZACYJNY _____ 681

RECENZENCI _____ 682

(GLOTTO)DYDAKTYKA

CZĘŚĆ I

HISTORIA
A TERAŹNIEJSZOŚĆ

ANNA DĄBROWSKA

Uniwersytet Wrocławski
Wrocław, Polska

BYLI PRZED NAMI, UCZYLI PRZED NAMI. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (JPJO) – SPOJRZENIE DIACHRONICZNE

UWAGI WSTĘPNE

Nauczanie jpjo w ujęciu diachronicznym stanowi część historii języka polskiego, jednak różni się od tradycyjnego (np. Klemensiewiczowskiego) spojrzenia na historię języka polskiego. Nie jest to bowiem obraz zmian zachodzących w języku narodowym, lecz spojrzenie na polszczyznę jako na język drugi, opanowywany przez cudzoziemców w trakcie świadomej nauki lub podczas asymilacji kulturowej i językowej. Mowa więc będzie o mocy języka[1], jego sile przyciągania (sile asymilacyjnej), znaczeniu w Europie czy unaradawianiu (= polonizowaniu) jednostek narodowościowo labilnych (wyrazistym przykładem jest Albert von Winkler, czyli Wojciech Kętrzyński – por. na ten temat pracę A. Kłoskowskiej (2005)), a także o zwy-

[1] „Dziś wracamy do pojęcia mocy języka polskiego, postulując użycie go w trakcie opisywania całych dziejów polszczyzny, gdyż wtedy okaże się, że polszczyzna nie tylko traciła użytkowników na rzecz innych języków, ale także przyciągała do swego świata wielu nierodzimych użytkowników naszego języka" (Miodunka 2011, 58).

kłej utylitarnej potrzebie posługiwania się językiem polskim jako obcym, świadczącej o jego sile przyciągania. Badanie dziejów polszczyzny nie może być już wyłącznie polonocentryczne; włącza się w nie także historię języka polskiego jako obcego i drugiego. Tym samym punktem wyjścia jest kulturowa koncepcja narodu, a więc przynależność do niego wynikająca nie z więzów krwi, lecz z uznania języka polskiego i kultury polskiej za własne. Władysław Miodunka wprowadza tu termin *polonofonia* – posługiwanie się językiem polskim przez osoby niepolskiego pochodzenia, będące członkami innych narodów lub grup etnicznych. Jak zauważa: „nigdy dotąd nie zwrócono należytej uwagi na historię polszczyzny jako języka obcego i drugiego" (Miodunka 2011, 182). Czas więc to nadrobić.

Przez długi czas granice państwowe nie były zbyt szczelne, a obszary bliskie granicom Rzeczpospolitej łączyły się z nią gospodarczo, a także pod względem tradycji i kultury. W spojrzeniu na nauczanie jpjo to stwierdzenie nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza w odniesieniu do związków gospodarczych (przede wszystkim handlu) i wpływu kultury polskiej na kultury sąsiednie (wpływy odwrotne też oczywiście miały miejsce).

W społeczeństwie polskim byli nie tylko Polacy, lecz również przedstawiciele innych narodowości, którzy posługiwali się językiem polskim jako obcym/drugim. Ponadto poza granicami I Rzeczypospolitej mieszkali dwujęzyczni Polacy. Nie-Polacy wybierali czasem język polski jako język twórczości literackiej. Te fakty zmuszają do zrewidowania dziewiętnastowiecznej koncepcji narodu jako wspólnoty etnicznej zamieszkującej to samo terytorium, często połączonej wiarą, że naród to zjawisko naturalne. Wskutek zawirowań historii paradygmat narodowy przetrwał w społeczeństwie polskim aż do czasów współczesnych. Mówiąc o historii polszczyzny cudzoziemców czy mniejszości narodowych, należy raczej przyjąć perspektywę jednostki z jej tożsamością i kulturą. Ciążąca nad narodową historią języka polskiego świadomość istniejącego w XIX wieku zagrożenia języka zwraca większą uwagę na procesy wynaradawiania, pomijając, a może nawet ignorując, liczne fakty unaradawiania cudzoziemców, mniejszości narodowych i grup etnicznych (zob. Miodunka 2011). Należy pamiętać, że Rzeczpospolita była wielonarodowościowa, a jej mieszkańcy w wielu wypadkach asymilowali się pod względem językowym. Jak pisze M. Brzezina:

Gdy uzmysłowimy sobie, że cudzoziemcy stanowili znaczny procent mieszczaństwa i chłopstwa w średniowieczu, a szlachty jeszcze w XVI w., że proces osadnictwa wzmógł się znów w okresie zaborów, w wyniku czego każda warstwa społeczna została przesycona elementem obcym, stanie się oczywiste, iż dzieje języka polskiego to również w pewnej mierze dzieje asymilacji językowej zamieszkałych w Polsce cudzoziemców (1986, 8).

Przedmiotem zainteresowania w tym artykule jest język polski w ujęciu diachronicznym traktowany jako język obcy, którego uczyli się cudzoziemcy w Rzeczpospolitej, częściej na ziemiach do niej przyległych i z rzadka w dość odległych miejscowościach. Pod uwagę wzięto też Europę i inne kontynenty.

Nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) ma bardzo długą tradycję – liczy sobie prawie pół tysiąca lat. Trudno pomijać te dzieje przy omawianiu nauczania cudzoziemców. Należy też oddać sprawiedliwość tym obcokrajowcom, którzy swoimi dokonaniami znacznie przyczynili się do rozwoju wiedzy o języku polskim, a także do rozwoju metod nauczania języka polskiego. Wybitne osoby, które w pewnych okresach życia mieszkały w Rzeczpospolitej, nierzadko pozostawiały dzieła ważne dla kultury polskiej. Ludzie ci byli wielojęzyczni (poza swoim językiem ojczystym znali język polski, którego zwykle nauczyli się sami, ponadto posługiwali się językami klasycznymi oraz często jeszcze innymi językami nowożytnymi), cechowała ich biwalencja (a czasem i poliwalencja) kulturowa. Otwartość Rzeczpospolitej na takich ludzi spowodowała, że kultura polska znacznie się – dzięki ich pracy – wzbogaciła, stała się bardziej zróżnicowana i ciekawsza.

Wystarczy przypomnieć, że pierwsze opracowanie gramatyki języka polskiego zawdzięczamy Francuzowi, Petrusowi Statoriusowi, który sam nauczył się języka polskiego i postanowił dołożyć

wszelkich starań, by tę znajomość i zastosowanie polszczyzny, którą przez dziesięć lat z najwyższym staraniem i pilnością opanowałem, ujętą zwięźle w formę gramatyki za namową przyjaciół (…) opublikować na powszechny użytek tych, którzy, jak mi dobrze wiadomo, pragną nauczyć się tego języka (http://www.gramatyki.uw.edu.pl/book/168 [dostęp: 09.10.2016]).

Była to gramatyka napisana dla cudzoziemców, a więc językiem wykładu był łacina. Pierwsza gramatyka języka polskiego napisana po polsku przez Polaka dla Polaków powstała dopiero dwieście lat później: w roku 1770 Walenty Szylarski wydał *Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest gramatyka języka polskiego*. Historia gramatyk dla cudzoziemców jest więc dłuższa niż historia analogicznych opracowań dla rodzimych użytkowników języka polskiego.

Niezwykle zdolny Franciszek Mesgnen-Meniński w 1649 roku wydał po łacinie książkę *Grammatica seu institutio Polonicae linguae*. To kolejny Francuz zasłużony dla polszczyzny.

Takich osób polsko-obcojęzycznych w ciągu kilkuset lat było znacznie więcej. Warto o nich pamiętać, przypominając ich działalność promującą język polski i jego nauczanie.

POLONICÆ
GRAMMATICES
INSTITVTIO.

In eorum gratiam, qui eius linguæ elegantiam cito & facile addiscere cupiunt.

CRACOVIÆ.
Apud Mathiam Wirzbietam, Typographum Regium.
1568.

POCZĄTKI NAUK
Dla Narodowey Młodzieży
To jest
GRAMMATYKA
Języka Polskiego
UCZĄCA,
A tym samym pojęcie obcych języków, jako: Łacińskiego, Francuskiego, Niemieckiego, Włoskiego i innych
UŁATWIAJĄCA.
Przez
M. WALENTEGO SZYLARSKIEGO.
Nauk Wyzwolonych i Filozofii Doktora
UŁOZONA.
Roku 1770. do Druku
PODANA.
W LWOWIE
W Drukarni J. K. Mci i Bractwa SSS. Troycy.

Podobizny kart tytułowych pierwszej gramatyki języka polskiego Piotra Statoriusa-Stojeńskiego i pierwszej gramatyki języka polskiego dla Polaków Walentego Szylarskiego.

NAUCZANIE JPJO – OGÓLNY PODZIAŁ NA OKRESY

Pisząc o nauczaniu języka polskiego jako obcego, biorę pod uwagę nie nauczanie indywidualne, lecz zorganizowane. Chodzi przede wszystkim o szkoły miejskie, gimnazja i uczelnie wyższe, w programach których ważnym przedmiotem było nauczanie języka polskiego. Powstawały one i działały w miastach pogranicza o ludności mieszanej (np. we Wrocławiu, Gdańsku, Toruniu, Elblągu czy Królewcu), później również w innych ośrodkach, niekoniecznie usytuowanych na pograniczu Rzeczpospolitej (np. w Kijowie, Berlinie, Halle, Lipsku czy Pradze). W XX wieku terytorium to powiększa się o ośrodki w Ameryce Północnej i w Azji.

Można wyodrębnić cztery główne okresy nauczania jpjo:

– Okres pierwszy: XVI–XVIII wiek (okres dawny);
– Okres drugi: XIX wiek – rok 1918;
– Okres trzeci: lata 1918–1939 (dwudziestolecie międzywojenne);
– Okres czwarty: lata 1945–2017 (współczesność).

Jak zwykle przy podziale jakiegokolwiek *continuum* na mniejsze jednostki, przyjmuje się daty umowne. Tak jest i w tym przypadku. Pierwszy okres rozpoczynają najdawniejsze pomoce dydaktyczne (*Nauka cudna…* i *Wokabularz…)* i początki działalności protestanckich szkół[2] w kilku miastach, w których wprowadzono naukę języka polskiego. Koniec tego okresu wyznacza utrata niepodległości przez Rzeczpospolitą. Daty graniczne drugiego okresu wyznaczono w oparciu o fakty historyczne – jest to czas rozbiorów. Wówczas lektoraty języka polskiego wprowadza się na różnych uniwersytetach (w niektórych wypadkach mamy do czynienia z kontynuacją nauczania), uczy się go również w szkołach niższego szczebla, przede wszystkim w zaborze pruskim. W XIX i na początku XX wieku można wyróżnić daty, które miały wpływ na nauczanie języka polskiego jako obcego (np. 1807, 1870), jednak

[2] Instytucje, o których tu mowa, były wyznaniowymi szkołami protestanckimi. To właśnie protestanci zrobili najwięcej dla rozwoju nauczania języka polskiego jako obcego, o czym warto pamiętać.

w tym syntetycznym ujęciu je pomijam. Trzeci okres ograniczony jest datami końca pierwszej wojny światowej i początku drugiej wojny światowej. Rzeczpospolita borykała się wówczas z trudnościami związanymi ze scalaniem ziem trzech zaborów w jeden organizm, w związku z czym nauczanie jpjo nie było priorytetem, aczkolwiek nie zapomniano o nim. W tym czasie powstawały za granicą nowe ośrodki prowadzące lektoraty języka polskiego i było ich sporo. I wreszcie okres czwarty – jego początek to zakończenie drugiej wojny światowej; okres ten trwa do dziś. Niektórzy badacze, np. Władysław Miodunka, wyróżniają w nim podokresy, jednak w niniejszym artykule nie jest to konieczne. Warto jednak wspomnieć, że w ostatnich latach najważniejszy był rok 1989.

Pominięty w tym podziale okres drugiej wojny światowej nie był całkowitą przerwą w nauczaniu JPJO. W tym czasie powstały lektoraty języka polskiego/polonistyki między innymi w Moskwie i Leningradzie oraz w Neapolu.

NAJWAŻNIEJSZE MIEJSCA, W KTÓRYCH PROWADZONO NAUKĘ JPJO W DAWNYCH WIEKACH

Jak już wyżej wspomniano, w najdawniejszym okresie nauczania było kilka ośrodków, w których zajmowano się nauczaniem jpjo w szkołach miejskich, a czasem też prywatnych, co nie było mile widziane przez władze poszczególnych miast[3]. W tabeli znajduje się zestawienie najważniejszych miast, w których nauczano jpjo oraz – choćby w przybliżeniu – okres ich działania.

W tabeli umieszczono dziesięć najważniejszych ośrodków, w których od XVI wieku uczono (się) języka polskiego jako obcego. Pod względem chronologicznym uwzględniono także okresy późniejsze, by nie rozbijać tych informacji na dwie lub trzy tabele.

[3] Były to tak zwane szkoły pokątne (*Winkelschulen*), działające zwykle krótko ze względu na konkurencję dla szkół miejskich oraz niechęć władz do szkół działających poza ich kontrolą. Takie szkoły istniały we Wrocławiu, Gdańsku czy Toruniu.

Miasta europejskie, w których w XVI, XVII i XVIII wieku w sposób zorganizowany w szkołach różnego szczebla uczono cudzoziemców języka polskiego[4].

Lp.	Miejsce	Początek nauczania	Koniec nauczania	Uwagi
1.	Wrocław	Przed 1560	1912 (1933)	Minimum 352 (373) lata
2.	Toruń	1568	1793	225 lat
3.	Gdańsk	1589	1871	282 lata
4.	Elbląg	(1604) od 1746 na stałe	1815	209 lat z przerwami
5.	Kijów	1658	1817	159 lat
6.	Królewiec	Początek XVII w.	Początek XIX w.	ok. 200 lat
7.	Halle	1703–1730 1731–1735 1797	Do teraz	Względy religijne (pietyzm; druk *Biblii Gdańskiej* po niemiecku[5]); unia polsko-saska; rozkaz gabinetowy; z przerwami
8.	Lipsk	1696–1699 1707	Do teraz	Z przerwami
9.	Frankfurt/Oder Viadrina	1718	W 1811 współtworzy Uniwersytet Wrocławski; ponowne otwarcie w roku 1991	Z długimi przerwami; *Collegium Polonicum* od 2002 roku
10.	Berlin	1797	1807; 1841 do teraz	Z przerwami; rozkaz gabinetowy

W przypadku Wrocławia pojawia się informacja *przed 1560*, ponieważ brak dokumentów potwierdzających wcześniejsze nauczanie, choć najprawdopodobniej miało ono miejsce. Podane w nawiasie daty 1933 oraz w uwagach 373 lata dotyczą różnych szczebli nauczania: 1912 to koniec lektoratu we wrocławskich szkołach średnich, natomiast rok 1933 odnosi się do zamknięcia lektoratu na Uniwersytecie Wrocławskim. W uwagach podano informacje o przerwach w prowadzeniu lektoratów jpjo. Określenie *rozkaz gabinetowy* dotyczy zarządzenia króla pruskiego, które nakazywało wprowadzenie nauczania języka polskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego do

[4] Jest to uzupełniona wersja tabeli zawartej w: Dąbrowska 2012.

[5] „W roku 1726 ukazała się tzw. *Hallesche Polnische Bibel* pod redakcją H. Milde – niemiecka wersja *Biblii Gdańskiej* z roku 1692" (Kuhnert 2001).

wszystkich szkół i uniwersytetów pruskich. Zalecano, by kursy polszczyzny ograniczać do nauczania języka potocznego, jednak lektorzy często wprowadzali fragmenty literatury polskiej. Rozkaz gabinetowy obowiązywał do pokoju w Tylży, czyli do roku 1807.

Tabela pokazuje wyraźnie, że nauczanie jpjo od XVI wieku było prowadzone systematycznie i w sposób zorganizowany. Wspomniane placówki w poszczególnych miastach działały bardzo długo, bo przez stulecia. Ich funkcjonowanie związane było z czynnikami politycznymi, gospodarczymi i kulturowymi. Pamiętać też należy, że nauczaniem języka polskiego cudzoziemców nie zajmowało się państwo polskie, lecz władze miast wielonarodowościowych (w Rzeczpospolitej, na terenach zależnych od Rzeczpospolitej lub poza jej granicami), a także władze państw ościennych, widzące w tym działaniu określone korzyści. Świadczy to o mocy języka polskiego. Zdecydowaną przewagę miały miasta o ludności mieszanej polsko-niemieckiej lub leżące na zachodnich i północnych krańcach Rzeczypospolitej. Na tym tle wyróżnia się Kijów z Akademią Kijowsko-Mohylańską, w której wykładano po łacinie, polsku i rusku. Na potrzeby tamtejszych studentów powstała też gramatyka języka polskiego[6].

Miejscowości, w których można było pobierać naukę języka polskiego jako obcego, było więcej. Aleksander Rombowski podaje jeszcze, oprócz ujętych w tabeli, następujące miejsca: Wojkowice pod Wrocławiem, Kurów Oławski, Przeców oleśnicki, Twardogóra (u Rembowskiego Twarda Góra), Wołczyn, Byczyna, Kluczbork, Gołkowice, Roszkowice, Krzywizna, Dobiercice, Strzelce Opolskie, Olesno, Tarnowskie Góry, Bytom, Cieszyn, Namysłów, Syców, Leszno, Bojanowo, Czempiń krotoszyński, Kuklinów koźmiński, Łabiszyn szubiński, Poznań, Kraków, Wieliczka, Działoszyn, Warszawa, Lublin, Kalisz, Pruszcz, Żelichów, Mikołajki, Nidzica, Olsztynek, Węgorzewo, Brodnica, Działdowo, Kętrzyn, Kwidzyn, Gniew, Grębocin, Grudziądz, Grodno, Kowno, Wilno, Szkłów nad Dnieprem (Rombowski 1960, 186–216). Jest ich na liście prawie 50, a można dopisać Wschowę i inne miejsca, jeszcze pod tym kątem nie do końca zbadane. W XIX wieku dołączy do tej listy m.in. Pelplin, Tuchola czy Kościerzyna.

---

[6] Była to Maksymiliana Siemiginowskiego *Grammatyka polska dla użytku i potrzeb młodzieży rosyjskiej*, wydana przez nauczyciela historii, geografii i języka polskiego Akademii Kijowskiej, Kijów 1791. (*Grammatika polskaja dla polzy i upotreblenia rossijskogo junoszestwa, izdannaja Kijowskoj Akademi uczitelem istori, gieografi i polskogo jazyka*).

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W XIX WIEKU I NA POCZĄTKU XX WIEKU (DO ROKU 1918)

W tym okresie działało wiele ośrodków wspomnianych w tabeli, a także nowe szkoły powstałe na ziemiach polskich. Dotyczy to przede wszystkim Pomorza, Śląska i Wielkopolski, czyli zaboru pruskiego. Języka polskiego uczono w Seminarium Nauczycielskim w Grudziądzu, w Tucholi i Kościerzynie (Szews 1975, 15), ponadto w szkołach w Chojnicach i Wałczu. W Pelplinie w *Collegium Marianum* w wyższym seminarium duchownym lektorat języka polskiego był obowiązkowy w latach 1836–1920 z jedną jedenastoletnią przerwą od roku 1876 (Szews 1975, 15). We Wrocławiu nie działały już dawniejsze szkoły uczące języka polskiego Niemców, a coraz bardziej utrudnione nauczanie prowadzone było w kilku wrocławskich gimnazjach (Pater 1978; Burzyńska-Kamieniecka, Dąbrowska 2014).

NAJWAŻNIEJSZE MIEJSCA, W KTÓRYCH PROWADZI SIĘ NAUCZANIE JPJO W XX WIEKU

Tabela pokazuje, że w XX i XXI wieku nauczanie jpjo jest kontynuowane w kilku ośrodkach. W minionym, a także bieżącym stuleciu powstały również nowe miejsca, gdzie prowadzi się lektoraty polszczyzny dla cudzoziemców. W tabeli pokazane zostały nowo utworzone ośrodki, przede wszystkim akademickie, które działały przed rokiem 1989, traktowanym tu jako przełomowy dla współczesnej historii Polski. Wiele z nich działa dalej; tabela nie uwzględnia jednak tych, które powstały po przełomie, choć było ich bardzo dużo, np. na Ukrainie.

Ośrodki nauczania jpjo na świecie, które powstały w XX wieku przed rokiem 1989[7]

Lp.	Kraj/miasto	Początek nauczania języka polskiego	Uwagi
1.	USA/Berkeley, University of California	1901	
2.	USA/Columbia University	1905	
3.	USA/University of Chicago	1905	
4.	USA/University of Notre Dame	1909	
5.	Francja/Paryż	1916	INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales); Zygmunt Lubicz-Zaleski*
6.	Jugosławia/Zagrzeb	1918	
7.	Włochy/Padwa, Katedra Filologii Słowiańskiej	1920	
8.	Czechosłowacja/Praga, Uniwersytet Karola	1923	Do dziś
9.	Czechosłowacja/Bratysława, Uniwersytet im. Komeńskiego	1923	
10.	USA/University of Michigan	1926	
11.	Francja/Lille	1927	Universite Charles-de-Gaulle
12.	Włochy/Turyn, Instytut Kultury Polskiej	1930	
13.	USA/Wisconsin-Milwaukee	1932	
14.	Francja/Tuluza	1935	Universite de Toulouse-Le Mirail
15.	USA/Madison, Uniwersytet Wisconsin	1936	Pierwszy Wydział Polonistyki w Ameryce
16.	Finlandia/Helsinki, Uniwersytet Helsiński	1936	Pierwszym wykładowcą był Józef Trypućko
17.	Szwecja/Sztokholm	1937	
18.	Szwajcaria/Zurych	1938	
19.	Bułgaria/Sofia	1938	Język polski obowiązkowy dla studentów slawistyki
20.	Włochy/Neapol, L'Orientale Universitá degli Studi di Napoli, Katedra Literatury i Języka Polskiego	1942	

[7] Autorka w tym miejscu dziękuje prof. Władysławowi Miodunce, któremu zawdzięcza informacje dotyczące uczelni francuskich.

21.	Związek Radziecki/Moskwa, Uniwersytet Państwowy im. Łomonosowa	1943	
22.	Związek Radziecki/Leningrad	1944	
23.	Czechosłowacja/Ołomuniec, Uniwersytet im. Palackiego	1946	
24.	Związek Radziecki/Nowa Wilejka, potem Wilno	1952	Instytut Nauczycielski, potem Uniwersytet Pedagogiczny, od roku 2011 – Wileński Uniwersytet Edukologiczny
25.	Francja/Paryż	1952	Universite de Paris-Sorbonne
26.	Chiny/Pekin, Beijing Foreign Studies University	1954	
27.	Czechosłowacja/Ostrawa	1962	
28.	Indie/New Delhi	1965	
29.	Japonia/Tokio, University of Foreign Studies	1966	Polonistyka od roku 1990
30.	Związek Radziecki/Odessa, Uniwersytet Narodowy im. Ilii Miecznikowa	1968	
31.	Czechosłowacja/Preszów	1969	
32.	Bułgaria/Szumen, Uniwersytet im. Konstantyna Presławskiego	1970	
33.	Włochy/Genua, Katedra Polonistyki	1971	
34.	Włochy/Piza	1973	
35.	Wietnam/Hanoi, Wyższa Szkoła Języków Obcych	1973	
36.	Austria/Wiedeń, Uniwersytet Wiedeński	1976	
37.	Bułgaria/Płowdiw, Uniwersytet im. Paisija Chilendarskiego	1979	
38.	Związek Radziecki/Kijów, Uniwersytet Narodowy im. Tarasa Szewczenki	Lata 70–80	
39.	Hiszpania/Madryt, Uniwersytet Complutense	Koniec lat 70. XX w.	Pierwszą lektorką była Gabriela Makowiecka
40.	Korea Południowa/Seul, Hankuk University of Foreign Studies	1987	

W tabeli nie podaję przy każdym ośrodku źródła, z którego pochodzi informacja. Decyzja ta związana jest chęcią nieprzeładowania zestawienia dodatkowymi informacjami. Wszystkie źródła podane są na końcu artykułu w bibliografii.

Tabela ta, choć obszerna, jest na pewno jeszcze niekompletna. Zdecydowałam jednak, że podejmę próbę jej zestawienia, by – na razie orientacyjnie – zebrać razem kraje i miasta, w których wprowadzano lektorat języka polskiego na uczelniach zagranicznych w dwudziestym wieku (do roku 1989). Używam nazw krajów i miast historycznie, a więc tych, które obowiązywały w czasie, kiedy powstawał lektorat języka polskiego – stąd Czechosłowacja czy Związek Radziecki, a także Leningrad.

Wybranych 40 miast rozrzuconych jest na trzech kontynentach (Europa, Azja, Ameryka Północna) i są w granicach 17 państw. Najwięcej lektoratów było kolejno w Stanach Zjednoczonych (7), w Związku Radzieckim, Czechosłowacji i we Włoszech (po 5), następnie we Francji (4) oraz w Bułgarii (3). Pozostałe kraje miały po jednym ośrodku nauczania polszczyzny. Tabela pokazuje istniejące zainteresowanie nauczaniem języka polskiego w krajach, gdzie istniała duża emigracja polska (przede wszystkim Stany Zjednoczone), w których zostali Polacy po przesunięciu granic państwowych (Związek Radziecki), a także innych krajach ościennych (Czechosłowacja). Intersująco przedstawiają się na tym tle Włochy, w których do roku 1989 powstało aż sześć ośrodków nauczających jpjo. Stało się to za sprawą kilku osób zafascynowanych kulturą polską, językiem polskim oraz historycznymi związkami włosko-polskimi. Należeli do nich: Giovanni Maver, Attilio Begey i Enrico Damiani. Podobnie było w późniejszym czasie w Korei Południowej, kiedy w Seulu powstała polonistyka tylko dzięki staraniom profesora Cheonga Byunga Kwona. Nie było to proste, ponieważ Korea Południowa i PRL nie utrzymywały kontaktów dyplomatycznych.

Po pierwszej wojnie światowej pojawiły się lektoraty języka polskiego w krajach powstałych po rozpadzie Austro-Węgier (w Czechosłowacji, Jugosławii, Austrii, na Węgrzech). Po raz kolejny potwierdził się znaczący wpływ wydarzeń politycznych na nauczanie języka obcego.

W okresie międzywojennym na wyższych uczelniach w Polsce prowadzono lektorat języka polskiego tylko w dwóch ośrodkach: na Uniwersytecie Jagiellońskim i na Uniwersytecie Warszawskim. Były to czterotygodniowe kursy wakacyjne organizowane w latach 1931–1939 pod nazwą Biuro Kursów Wakacyjnych o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców. Po drugiej wojnie światowej na uruchomienie kursów języka polskiego na uczelniach polskich

przyszło czekać do lat pięćdziesiątych. Od roku 1952 zaczęło działać Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców na Uniwersytecie Łódzkim. Początkowo polskiego uczyli się Wietnamczycy, potem Chińczycy i Koreańczycy. W roku 1956 na Uniwersytecie Warszawskim prowadzono kurs dla polonistów i slawistów. Na Uniwersytecie Jagiellońskim pierwsza grupa Wietnamczyków rozpoczęła naukę w 1965 roku. W latach sześćdziesiątych Wietnamczycy uczyli się języka polskiego również na Uniwersytecie Wrocławskim. Tak więc w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zaczynało się powojenne organizowanie nauczania języka polskiego jako obcego. Dobór uczniów wynikał z decyzji politycznych podejmowanych poza wymienionymi uczelniami. Na wspomnianych, a potem i innych wyższych uczelniach, powoli powstawały ośrodki nauczania jpjo. Nikt jeszcze wówczas nie przypuszczał, że kilkadziesiąt lat później powstanie nowoczesna glottodydaktyka polonistyczna[8].

NAJPOPULARNIEJSZE PODRĘCZNIKI DO NAUCZANIA JPJO

W ciągu prawie pięciuset lat nauczania języka polskiego cudzoziemców powstało wiele (kilkaset) podręczników, gramatyk, słowników, rozmówek, listowników czy innych pomocy dydaktycznych. Ich liczba jest doskonałym świadectwem zapotrzebowania na takie publikacje, a więc zainteresowania językiem polskim jako obcym. Najwięcej było opracowań przeznaczonych dla Niemców (Pniewski 1938; Dąbrowska 2016). Niektóre z nich cieszyły się dużą popularnością i były wielokrotnie wznawiane, inne zaś wydawane były jedynie raz, co wcale nie oznacza, że były na złym poziomie. Niektóre z tych ostatnich, np. *Polonicae grammatices institutio* Statoriusa-Stojeńskiego, miały ogromną wartość naukową i poznawczą. Mimo tego pozycja ta wydana została tylko jeden raz (nie licząc niemieckiego wydania fototypicznego w roku 1980). W poniższej tabeli zestawiam podręczniki dobrane według dwóch

[8] Jej widocznym i wymownym omówieniem jest najnowsza publikacja W. Miodunki *Gottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie, stan obecny, perspektywy* (2008).

kryteriów: liczby wydań oraz liczby miast, w których były wydawane. W odniesieniu do drugiego kryterium chodzi przede wszystkim o te miejscowości, w których istniały szkoły uczące jpjo.

Książki do nauczania jpjo mające najwięcej wydań (i wznowień)

Lp.	Liczba wydań/ data pierwszego wydania	Autor	Tytuł	Uwagi
1.	**16**/1539		*Wokabularz* (Polskie książeczki)	
2.	**22**/1612	Nicolaus Volckmar	*Viertzig Dialogi*	
3.	**8**/1616	Jeremias Roter	*Schlüssel zur Polnischen und Teutschen Sprache. . . /Klucz do Polskiego y Niemieckiego Języka. . .*	
4.	**19**/1720	Johannes Moneta	*Enchiridion polonicum oder polnisches Handbuch*	
5.	**5**/1689	Johannes Ernesti	*Polnischer Donat*; wydania uzupełnione i poprawione pt. *Polnischer Trichter*	
6.	**10**/1785	Andreas Polsfus	*Książka polska do czytania po polsku i po niemiecku*	
7.	**74**/ pierwsze wydanie przed 1837	Antoni Popliński	*Elementarbuch der polnischen Sprache zum Gebrauch der Schule und zum Selbstunterricht*	Książka szkolna zalecana przez ministerstwo pruskie
8.	**Ponad 15** wydań (15 było w roku 1930)	Leo Grzegorzewski	*Elementarbuch der polnischen Sprache*	Książka szkolna zalecana przez ministerstwo pruskie
9.	**8**/1829	Jan Popliński	*Grammatik der polnischen Sprache*	
10.	**28**/1948	Maria Corbridge-Patkaniowska	*(Teach Yourself) Polish*	

W tabeli zastosowano układ chronologiczny. Najwięcej wydań w okresie dawnym miały rozmówki Nikolausa Volckmara *Viertzig Dialogi*, które po raz pierwszy zostały opublikowane w Gdańsku. Prawie tak samo popularny był znakomity podręcznik Johannesa Monety, również lektora gdańskiego, *Enchiridion polonicum*. Aż szesnaście razy wyszedł spod pras drukarskich najstarszy zachowany podręcznik do nauczania jpjp, czyli szesnastowieczny *Wokabularz…*

Były to trzy najpopularniejsze podręczniki w pierwszym okresie nauczania. Większość z opracowań pochodzących z tamtych lat przeznaczona była do nauki języka polskiego, jednak – ze względu na dwujęzyczność lub elementy gramatyki języka niemieckiego – mogły też służyć Polakom do nauki języka niemieckiego (np. *Klucz*… Rotera, *40 Dialogi*… Volckmara)[9].

Wspomniane podręczniki były wydawane w różnych miastach, co – obok liczby wydań – wskazuje na ich popularność. Wybór podręcznika zależał od lektora lub rektora szkoły. Jednak na terenie zaboru pruskiego od 1880 roku wprowadzenie nowego podręcznika wymagało zgody pruskiego ministerstwa oświaty. Z czasem ujednolicono tam podręczniki do języka polskiego jako obcego, wybierając jeden, odpowiadający władzom profilem i poziomem. Ze względu na politykę germanizacyjną nie wybierano najlepszych książek (Mrongowiusza czy Natana Buckiego, które zawierały również wypisy z literatury polskiej), lecz będący na niskim poziomie, za to wydany ponadsiedemdziesięciokrotnie *Elementrbuch der polnischen Sprache zum Gebrauch der Schule und zum Selsbstunterricht* Antoniego Poplińskiego[10]. Wydanie drugie było w roku 1837 lub 1839, a 71–74 w roku 1923. Podręcznik ten oceniano bardzo nisko, co oczywiście nie przeszkadzało władzom pruskim.

> Książki o dużej wartości poznawczej i metodycznej zastąpiono pod naciskiem władz szkolnych podręcznikami traktującymi język polski bezdusznie i ograniczającymi jego nauczanie do celów utylitarnych (Szews 1975, 129, 132).

Ocena wartości książki w oparciu o liczbę wydań musi więc brać pod uwagę okoliczności, w jakich dochodzi do wznowień. Obecnie sytuacja jest zdecydowanie inna: istnieje wiele różnych pomocy dydaktycznych, również nie-

[9] W opracowaniach niemieckich dotyczących nauczania języka niemieckiego na ziemiach polskich wiele z książek służących nauczaniu Niemców polskiego traktowanych jest tak, jak podręczniki do niemieckiego dla Polaków. Podejście takie dotyczy nie tylko tych podręczników, których autorzy to zakładali, ale także innych (por. Glück, Schröder 2007).

[10] Według strony UW http://www.gramatyki.uw.edu.pl/book/362 podręcznik ten miał 74 wydania do roku 1923 [dostęp: 22.05.2016]. Przy czym drugie w 1837; data pierwszego nie jest znana. 1882 – wydanie 11; Poznań wydanie 6 w 1855?, 1889?, 1903?; wydanie 9 w 1869; 10 w 1877 (Brockhaus, tenże i wcześniej); 1903 – wydanie 18.

papierowych, co znacznie urozmaiciło metody nauczania. Ponadto – o ile wiem – nie są prowadzone badania dotyczące popularności poszczególnych podręczników czy też liczby ich wydań i dodruków, trudno więc porównać dane dawne i współczesne.

MOTYWACJA UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Powody uczenia się języka polskiego przez cudzoziemców nie były jednakowe przez cały omawiany okres i różniły się też w zależności od obszaru, na którym potrzebna była znajomość języka polskiego (Dąbrowska 2012). Najważniejsza i najskuteczniejsza była motywacja pozytywna instrumentalna (celem nauki było osiągnięcie korzyści), czyli przydatność komunikacyjna – codzienne porozumiewanie się ze współmieszkańcami oraz przydatność zawodowa (handel, rzemiosło, kaznodziejstwo, funkcje w radzie miasta, uczenie dzieci polskich, praca w urzędach, w sądownictwie). Równie istotna była motywacja pozytywna integracyjna (identyfikacja z kulturą docelową) (Pfeiffer 2001, 110 i n.).

MOTYWACJA POZYTYWNA INSTRUMENTALNA

Motywację tego typu dzielić można na kilka mniejszych grup. Za każdym razem podłożem uczenia się była konkretna korzyść, jaką przynosiła znajomość języka polskiego. Przy motywacji instrumentalnej znajomość danego języka traktuje się jako narzędzie do osiągnięcia celu. Cele te były zróżnicowane. Poniżej omawiam poszczególne rodzaje motywacji.

MOTYWACJA EKONOMICZNA

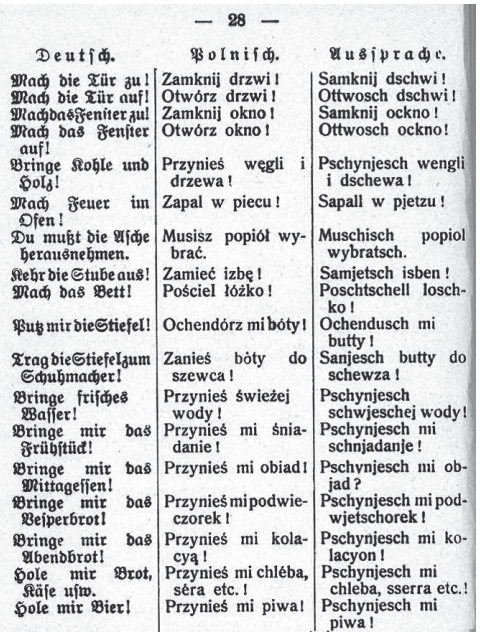
Od XVI do połowy XVIII wieku podstawową motywacją mieszkających na pograniczu Niemców uczących się języka polskiego była motywacja ekono-

miczna. Gdańsk, Elbląg, Toruń, Królewiec i Wrocław to miasta żyjące z handlu, przede wszystkim z Rzeczpospolitą, ale również handlu hurtowego i dalekosiężnego (do Gdańska, Krakowa, Lipska czy Hamburga), ponadto z codziennych zakupów na targu, gdzie często handlowali chłopi mówiący po polsku. Świadectwo takiej sytuacji mamy w wielu zbiorach rozmówek, z których pochodzi przytoczony fragment:

– Proszę Cię, podź ze mną na Rynek, a pomoż mi niektórych Rzeczy nakupić, bo ty umiesz z Polakami mowić.
– Lepiey ty umiesz targować niżeli ja.
– Nie wiem, kto lepiej umie: ja czyli ty
(Volckmar 1612, Jedenasta rozmowa *Jako rozmaite Rzeczy do Kuchni nakupują*).

Również w *59 rozmowach handlowych* Georg Schlag wielekroć podaje Polaków jako kupujących na rynku lub u rzemieślników wrocławskich. Dobra sytuacja gospodarcza Polski przekładała się zatem bezpośrednio na zainteresowanie nauką języka polskiego, dlatego mieszczanie wspomnianych miast żądali od władz, by powstawały szkoły prowadzące nauczanie języka polskiego dla ich dzieci. Znajomość polszczyzny uważana była za warunek dobrego przygotowania do zawodu kupca lub rzemieślnika. Ta silna motywacja ekonomiczna słabnie w drugiej połowie XVIII wieku i prawie zanika wraz z początkiem następnego stulecia.

W końcu XIX wieku z dawnych ziem polskich w zaborze pruskim wielu chłopów emigrowało czasowo w celach zarobkowych do zachodnich części Niemiec, konieczna była możliwość porozumienia się pracodawców z robotnikami sezonowymi. W związku z tym wydano specjalne rozmówki *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?*, zawierające zwroty, które – jak sądził autor, Johann Malcher – są najpotrzebniejsze w takich kontaktach. Różnią się one znacznie od dzieł pochodzących z okresu dawnego: są niegrzeczne, w zasadzie nie są rozmówkami, ale rozkazami wypowiadanymi przez pracodawcę do pracujących Polaków, w całej książeczce nie pojawia się ani razu słowo *proszę* czy też forma grzecznościowa *pan(i)* (Dąbrowska 2004). Zmieniły się czasy i motywacja nauki, ponadto polityka narodowościowa Prus, do czego dostosowały się materiały dydaktyczne.



— 28 —

Deutsch.	Polnisch.	Aussprache.
Mach die Tür zu!	Zamknij drzwi!	Samknij dschwi!
Mach die Tür auf!	Otwórz drzwi!	Ottwosch dschwi!
Mach das Fenster zu!	Zamknij okno!	Samknij ockno!
Mach das Fenster auf!	Otwórz okno!	Ottwosch ockno!
Bringe Kohle und Holz!	Przynieś węgli i drzewa!	Pschynjesch wengli i dschewa!
Mach Feuer im Ofen!	Zapal w piecu!	Sapall w pjetzu!
Du mußt die Asche herausnehmen.	Musisz popiół wybrać.	Muschisch popiol wybratsch.
Kehr die Stube aus!	Zamieć izbę!	Samjetsch isben!
Mach das Bett!	Pościel łóżko!	Poschtschell loschko!
Putz mir die Stiefel!	Ochendórz mi bóty!	Ochendusch mi butty!
Trag die Stiefel zum Schuhmacher!	Zanieś bóty do szewca!	Sanjesch butty do schewza!
Bringe frisches Wasser!	Przynieś świeżej wody!	Pschynjesch schwjeschej wody!
Bringe mir das Frühstück!	Przynieś mi śniadanie!	Pschynjesch mi schnjadanje!
Bringe mir das Mittagessen!	Przynieś mi obiad!	Pschynjesch mi objad?
Bringe mir das Vesperbrot!	Przynieś mi podwieczorek!	Pschynjesch mi podwjetschorek!
Bringe mir das Abendbrot!	Przynieś mi kolacyą!	Pschynjesch mi kolacyon!
Hole mir Brot, Käse usw.	Przynieś mi chléba, sêra etc.!	Pschynjesch mi chleba, sserra etc.!
Hole mir Bier!	Przynieś mi piwa!	Pschynjesch mi piwa!

Fragment książeczki Johannesa Malchera
Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?

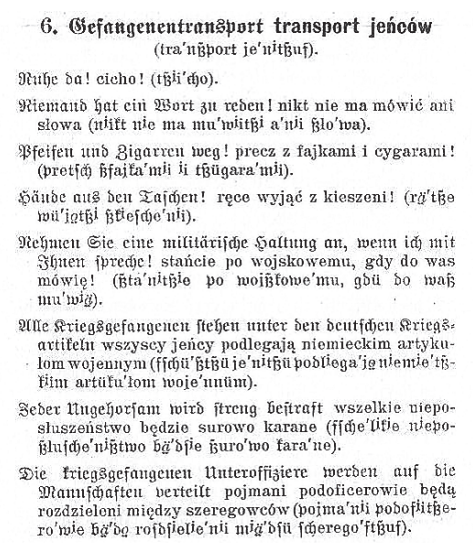
Ponowne działanie motywacji ekonomicznej (w dobrym rozumieniu tego słowa) zaczęło się po roku 1989 i zwłaszcza po 2004, kiedy gwałtownie wzrosła liczba cudzoziemców uczących się języka polskiego.

MOTYWACJA POLITYCZNA

Motywacja polityczna wiąże się przede wszystkim z koniecznością znajomości języka ze względu na chęć sprawowania urzędu na różnych szczeblach władzy lub pełnienia funkcji na terenie językowo obcym. Dotyczyła przede wszystkim lenn Rzeczpospolitej. Ludność zamieszkująca Prusy Królewskie musiała znać język polski, jeśli chciała pełnić funkcje w radzie miasta lub starać się o posłowanie. Dlatego w gimnazjach akademickich Gdańska i Torunia, w których nauczano języka polskiego, kształciły się nie tylko dzieci mieszczan, ale również szlachty (Pniewski 1938, Tync 1952). Motywacja polityczna przyświecała także królowi pruskiemu Fryderykowi Wilhelmowi II,

kiedy wydał rozkaz gabinetowy (14 września 1796 roku). W rezultacie wprowadzono lektoraty języka polskiego w wielu pruskich uniwersytetach i gimnazjach. Dzięki tej decyzji powstały nowe pomoce dydaktyczne i zwiększył się krąg poznających język polski i polską literaturę. Jednak działania polityczne mogły także powodować zmniejszenie się liczby lektoratów i uczęszczających na nie Niemców. Stało się tak po roku 1870 w wyniku prowadzonej przez Prusy walki o kulturę (*Kulturkampf*).

Z kolei dwie wojny światowe spowodowały takie zainteresowanie językiem polskim, które nazywam militarnym. Chodzi o malutkie książeczki, które dostawali niemieccy żołnierze, by móc w typowych sytuacjach porozumieć się z ludźmi mieszkającymi na zajmowanych przez te wojska terenach. Książeczki takie powstawały nie tylko w odniesieniu do języka polskiego, ale również np. francuskiego czy rosyjskiego. Był to na przykład *Tornisterwörterbuch* w opracowaniu Albina Lwigrodzkiego wydany w okresie pierwszej wojny światowej czy pochodzący z czasów drugiej wojny światowej *Deutsch-Polnischer Soldaten-Sprachführer* F. Sulzbergera (mający też inne wersje językowe, np. angielską i norweską).



6. Gefangenentransport transport jeńców
(tra'nßport je'nitßuf).

Ruhe da! cicho! (tßi'cho).

Niemand hat ein Wort zu reden! nikt nie ma mówić ani słowa (niikt nie ma mu'wiitßi a'nii ßlo'wa).

Pfeifen und Zigarren weg! precz z fajkami i cygarami! (pretsch ßfajka'mii ii tßügara'mii).

Hände aus den Taschen! ręce wyjąć z kieszeni! (rä'tße wü'jotßi ßkiesche'nii).

Nehmen Sie eine militärische Haltung an, wenn ich mit Ihnen spreche! stańcie po wojskowemu, gdy do was mówię! (ßta'nitßie po woißkowe'mu, gdü do waß mu'wiä).

Alle Kriegsgefangenen stehen unter den deutschen Kriegsartikeln wszyscy jeńcy podlegają niemieckim artykułom wojennym (fschü'ßtßü je'nitßü podliega'jo niemie'tßkiim artüku'łom woje'nnüm).

Jeder Ungehorsam wird streng bestraft wszelkie nieposłuszeństwo będzie surowo karane (fsche'likie niepoßlusche'nißtwo bä'dsie ßuro'wo kara'ne).

Die kriegsgefangenen Unteroffiziere werden auf die Mannschaften verteilt pojmani podoficerowie będą rozdzieleni między szeregowców (pojma'nii podofiitßero'wie bä'do rosdsielie'nii mi'ä'dsü scherego'ftßuf).

Fragment opracowania *Tornisterwörterbuch* autorstwa A. Lwigrodzkiego z czasów pierwszej wojny światowej.

8. Verhalten

A. Auf dem Marsch (ſ. auch Abſchnitt 7)

	Ausſprache	
Sind die Einwohner friedlich?	mjeſchkajnzy ßong ßpokojni?	mieszkańcy są spokojni?
Widerſpenſtige werden ſofort feſtgenommen	ßtawjajonzy opur ſoßtanom natychmjaßt areſchtowani	stawiający opór zostaną natychmiast aresztowani
Sie ſind perſönlich verantwortlich	jeßteßjaje oßobißjaje otpowjedjjalny	jesteście osobiście odpowiedzialny
Häuſer, aus denen Einwohner ſchießen, werden verbrannt, die Einwohner erſchoſſen	domy, ſkturych mjeſchkajnzy ßtſchelajong, bengdong ßpalone, mjeſchkajnzy ſoßtanong ſaßtſcheleni	domy, z których mieszkańcy strzelają, będą spalone, mieszkańcy zostaną zastrzeleni

Fragment *Soldaten-Sprachführer* F. Sulzbergera z czasów drugiej wojny światowej.

Motywacja utylitarna przekształciła się w tych opracowaniach w brutalnie utylitarną.

MOTYWACJA RELIGIJNA

Motywacja religijna uczenia się języka obcego jest istotnym czynnikiem. Początki nauczania jpjo to czas reformacji i – w związku z tym – starań o zyskanie jak największej liczby wyznawców, do czego konieczne było dotarcie do maksymalnie dużej grupy osób w znanym im języku. Duże miasta o mieszanej ludności polsko-niemieckiej dość szybko stały się silnymi ośrodkami protestantyzmu. Wrocław, Gdańsk, Toruń, Elbląg czy Królewiec już w XVI wieku zakładały protestanckie szkoły zajmujące się nauczaniem języka polskiego. Lektorami języka polskiego byli w nich zwykle ludzie, którzy pełnili też funkcje polskich kaznodziei w świątyniach protestanckich. W szkołach uczono również śpiewu i modlitw po polsku, by jak najlepiej przygotować do uczestnictwa w obrządkach religijnych. W niektórych szkołach, na przykład w Gimnazjum Akademickim w Toruniu, uczniowie mieli też obowiązek uczestniczyć w polskich nabożeństwach.

W XIX wieku na Pomorzu Gdańskim sytuacja była zgoła odmienna: polska ludność katolicka w większości nie znała języka niemieckiego, a niemieccy księża nie znali języka polskiego. Zdarzało się czasem, że księża odczyty-

wali polskie kazania, nie rozumiejąc, co mówią. Dlatego w *Collegium Marianum* w Pelplinie wprowadzono obowiązkową naukę języka polskiego (Szews 1975, 59).

MOTYWACJA INTEGRACYJNA

Motywacja integracyjna to zafascynowanie obcą kulturą, traktowanie jej jako wartości. Obca kultura ma pewien prestiż, jej znajomość dowartościowuje. W XVI i XVII wieku mieszczanie niemieccy uznawali polską kulturę szlachecką za wzór, do którego należy dążyć. Nie tylko znajomość języka, ale również kultury polskiej należała do dobrego wychowania. Mieszczanie niemieccy wysyłali do Polski dzieci, by nauczyły się języka i poznały polskie obyczaje. Świadectwa takiego postępowania znaleźć można w danych podręcznikach, np. w *Summarszu…* Johannesa Ernestiego z 1678 roku:

A. A Cożeś zacż ty Polaku?
B. A pátrzćież go, Polakiem mię nazywa, á wie, żem ja Niemiec. Ktorym śię wniemczech, á nie w Polszcze urodżił.
A. Wżdyć żadney nie czynię krzywdy… názwawszy ćię Polakiem. Boś Polak: masz polskie száty, mowisz też po polsku.
B. Bo właśnie; jákoby ći wszyscy Polákámi bydź musieli, ktorzy śię po polsku noszą ábo po polsku mowią (gádają).
A. Toć i o tobie to rozumieć mam, choć po polsku chodzisz i po polsku mowisz żeś nie Polakiem, ale Niemcem.
B. Tak jest, bo ja rodzice mam niemieckie i w niemieckim się urodził mieście, ale że mię w żupanie widzisz i po polsku mowiącego słyszysz, wiedz, żem w Polszcze był. Tamem się po polsku nauczył i nosiłem się też tam dla Polaków po polsku

(Ernesti 1678, Rozmowa XIX, 235–236).

Pochodzący z drugiej połowy XVII wieku *Wydworny polityk…/Wol-Qualificirte Hofe-Mann…* Macieja Gutthätera-Dobrackiego (1664) jest poradnikiem dobrego wychowania, pokazującym modelowe zachowania językowe Polaków w różnych sytuacjach społecznych i towarzyskich. Uczył form

adresatywnych w zależności od pozycji społecznej rozmówcy (od króla polskiego do chłopa), prowadzenia uprzejmej konwersacji, składania gratulacji, życzeń czy kondolencji. Oto przykłady sposobów witania się i pozdrawiania:

– Dobry dźień Wmći (Waszeći) Memu Mośćiemu Panu/ y służba moja.
– Dzień dobry Wmći Mu Mu Panu.
– Służba moja Wmći Mu Mu Panu.
– Jakoż Pan Bog chowa na zdrowiu Wmći Mego Mo(Mośćiego) Pana.
Na co powinno się odpowiedzieć:
– Mam śię dobrze na zdrowiu/ złaski Bożey! na usługę Wmći Mo Mo Pana.
Albo
– Zdrowem złaski Bożey! na usługę Wmći Mo Mośćiego Pana
(Gutthäter-Dobracki 1664).

Cytowany podręcznik-poradnik jest publikacją odosobnioną, jednak wskazującą na zainteresowanie Niemców uczących się polszczyzny posługiwaniem się nią w sposób wyrafinowany i niebanalny, także w sytuacjach niecodziennych. Nie tylko w *Wydwornym polityku*…, lecz również w wielu podręcznikach zawierających rozmówki, umieszczano podstawowe zwroty grzecznościowe (por. Dąbrowska 2013). Jest to oczywiste i zasadniczo nie wymaga komentarza.

Motywacja integracyjna była też najprawdopodobniej powodem powstania podręczników języka polskiego dla żydów i Litwinów.

MOTYWACJA SPOŁECZNA

Motywacja społeczna wiąże się z koniecznością posługiwania się drugim językiem w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. W wielokrotnie wymienianych w tym tekście miastach wielonarodowościowych Polacy i Niemcy mieszkali razem obok siebie, a więc również kontaktowali się ze sobą. Większość plebsu to byli Polacy, również służbę, zwaną ówcześnie czeladzią, stanowili przede wszystkim Polacy. Te codzienne sytuacje wymuszały zarówno znajomość języka niemieckiego, jak i polskiego. Można przypuszczać, że w wielu wypadkach mieszkańcy tych miast byli dwujęzyczni.

MOTYWACJA NARODOWOŚCIOWA

Z zupełnie innym typem motywacji uczenia się jpjo mamy do czynienia w odniesieniu do Czechów na początku XIX wieku. Dążenie do odrodzenia narodowego, w tym do uwspółcześnienia języka czeskiego, spowodowało zainteresowanie dobrze wykształconym i bliskim genetycznie językiem polskim. Powstało wówczas wiele gramatyk i podręczników do języka polskiego przeznaczonych dla Czechów (Dąbrowska 2010).

Motywacja uczenia się języka polskiego przez osoby niebędące Polakami była bardzo zróżnicowana i zmienna w czasie. Jak zawsze zależała w największym stopniu od sytuacji politycznej i gospodarczej Rzeczpospolitej. Jednak nawet w czasach rozbiorów cudzoziemcy poznawali język polski, co wynikało zarówno z potrzeb zaborców, jak i z ogólnego rozkwitu metodyki nauczania języków obcych, a także rozwojem językoznawstwa jako dyscypliny naukowej.

ZASŁUGI LEKTORÓW CUDZOZIEMSKICH I AUTORÓW PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Historia języka polskiego i opracowań jego dotyczących wiele zawdzięcza cudzoziemcom i osobom, które charakteryzowała poliwalencja (lub biwalencja) kulturowa. W okresie od XVI do XVIII wieku zdecydowana większość lektorów i autorów podręczników (najczęściej były to te same osoby) była co najmniej dwujęzyczna (głównie niemiecko-polska)[11]. Byli Ślązakami, Mazurami, Pomorzanami, Wielkopolanami, Czechami, Prusakami, pochodzili z Hesji. Znali język polski dobrze lub bardzo dobrze i z tej znajomości żyli, pracu-

[11] Na 10 lektorów szkół wrocławskich w XVII i XVIII wieku połowa pochodziła ze Śląska, dwóch z Wielkopolski, jeden z Małopolski Wschodniej i jeden z Prus Książęcych. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że większość z nich była dwujęzyczna.

jąc jako moderatorzy (czyli lektorzy) języka polskiego. Wśród lektorów języka polskiego byli także polscy szlachcice i mieszczanie.

Pomoce dydaktyczne do nauki języka polskiego nie były wówczas potrzebne Polakom, ponieważ w szkołach nie uczono języka polskiego, a językiem wykładowym była łacina (do reformy Komisji Edukacji Narodowej). Prawie wszystkie wcześniejsze gramatyki języka polskiego powstały dzięki obcokrajowcom lub osobom biwalentnym kulturowo. Dotyczy to oczywiście także innych materiałów dydaktycznych.

Zdarzało się, że dwujęzyczni Niemcy byli wielkimi zwolennikami nauczania języka polskiego w szkołach, nawet w czasach politycznie niesprzyjających takiej działalności. Do takich osób należał Jan Mikołaj Fritz, lektor języka polskiego w pięciu wrocławskich gimnazjach i na Uniwersytecie Wrocławskim w połowie i drugiej części XIX wieku (Roszkowska 1952).

Współcześnie, jak już wcześniej wspomniano, bardzo wiele zawdzięczamy polonistom zagranicznym, którzy dzięki swemu zaangażowaniu, umiejętnościom organizacyjnym i zdolnościom, a także uporowi tworzyli i tworzą studia polonistyczne i studia polskie w różnych krajach świata. Są to między innymi Giovanni Maver, Attilio Begey, Enrico Damiani, Luigi Marinelli we Włoszech, Iza Šaunová w Czechosłowacji, Bojan Penew i Nikołaj Daskałow w Bułgarii, Julije Benešić w Jugosławii, Shôichi Kimura i Tokimasa Sekiguchi w Japonii, Cheong Byung-Kwon w Korei Południowej, Yi Lijun w Chinach. Zawdzięczamy im nie tylko nauczanie cudzoziemców jpjo (to działo się od wieków), ale także tłumaczenia literatury polskiej z języka oryginalnego, a nie – korzystając z pośrednictwa angielskiego czy japońskiego. Są twórcami licznych podręczników do nauczania jpjo, a także słowników i gramatyk. Ich zamiłowanie do polszczyzny promuje język polski i kulturę polską w różnych krajach świata. Dzięki nim i ich działalności zmieniamy perspektywę oglądu historii języka polskiego – ulega ona znacznemu rozszerzeniu.

Z Polaków powinno się wymienić przynajmniej Mariana Szyjkowskiego (twórcę polonistyki na Uniwersytecie Karola w Pradze) czy Józefa Trypućkę (twórcę lektoratu języka polskiego w Helsinkach, który później pracował na terenie Szwecji). Są to tylko wybrane osoby zasłużone dla powstania polonistyk zagranicznych (studiów polskich); trudno wymienić wszystkich. Wszystkim polonistom zagranicznym winni jesteśmy wdzięczność i podziękowanie.

PODSUMOWANIE

Spojrzenie na wielowiekowe nauczanie jpjo uzmysławia, jak bogate są to dzieje. W ich tworzeniu brali udział w dużej mierze cudzoziemcy, osoby dwujęzyczne i dwukulturowe. Język polski i kultura polska były nie tylko dla nich, ale także dla wielu mieszczan pochodzenia niemieckiego atrakcyjne, a znajomość polszczyzny – bardzo użyteczna w pracy zawodowej i życiu codziennym. Lektorzy języka polskiego byli autorami zdecydowanej większości podręczników, gramatyk, zbiorów rozmówek, słowników, listowników czy wyborów tekstów do czytania służących nauce języka. Stworzyli zręby dziedziny nazywanej dziś glottodydaktyką polonistyczną, o czym mało kto wie i pamięta. Dlatego warto prowadzić badania historii nauczania języka polskiego jako obcego, będącej częścią szeroko rozumianej historii języka polskiego.

PODRĘCZNIKI WYMIENIONE W TEKŚCIE (TYTUŁY ZOSTAŁY SKRÓCONE)

Gutthäter-Dobracki M., 1664, *Wydworny polityk*…, Oels.
Lwigrodzki A., brw., *Polnisches Tornisterwörterbuch*…, Berlin Schöneberg.
Malcher J., brw., *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern? Deutsch-polnischer Sprachführer*…
Mesgnien-Meniński F., 1649, *Grammatica seu institutio Polonicae linguae*…, Dantisci.
Moneta J., 1720, *Enchiridion polonicum*…, Danzig.
Popliński A., 1919, *Elementarbuch der der polnischen Sprache*…, Leipzig.
Schlag G., 1755, *Neun und fünfzig Pohlnisch-Deutsche Handlungsgespräche*…, Breslau.
Statorius-Stojeński P., 1568, *Polonicae grammatices institutio*…, Kraków.
Sulzberger F., brw., *Deutsch-Polnischer Soldaten-Sprachführer*…, Leipzig.
Summarsz E.J., 1678, *Niektorych w Szkole y w Domu Zwyczaynych Mow*…, Thorn.
Szylarski W., 1770, *Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest grammatyka języka polskiego*…, Lwów.
Volckmar N., 1612, *Viertzig Dialogi*…, Dantzig.
Wokabularz…, 1539, Kraków.

BIBLIOGRAFIA

Babanow A., *Z historii nauczania języka polskiego na Uniwersytecie Petersburskim (Leningradzkim)*, maszynopis.
Bal E., 2007, *Polonistyka na Uniwersytecie w Neapolu*, „Postscriptum", nr 1(53).

Benešová M., Dybalska Rusin R., Zakopalová L., 2013, *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost/90 lat praskiej polonistyki – historia i współczesność*, Praha: Wyd. UK w Pradze.
Bogdańska A., 2007, *Historia polonistyki w Genui*, „Postscriptum", nr 1(53).
Brzezina M., 1986, *Polszczyzna Żydów*, Warszawa – Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Języki Mniejszości Narodowych w Tekstach Literackich i Folklorystycznych.
Brzezina M., 1989, *Polszczyzna Niemców*, Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Burzyńska-Kamieniecka A., Dąbrowska A., 2014, *Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu*, w: Dąbrowska A., Dobesz U., red., *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe Atut.
Cheong Byung-Kwon, 2010, *Polonistyka koreańska wczoraj i dziś*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2(6).
Ciesielska J., Wawrzyniak K., 2015, *Studia polonistyczne na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Czawdarow R., 2013, *Pozycja języka polskiego i kultury polskiej w Szumenie*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(12).
Dąbrowska A., 2004, *„Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?" Johanna Malchera jako przykład nietypowych rozmówek niemiecko-polskich*, w: Kamińska-Szmaj I., red., *Od starożytności do współczesności. Język – kultura – literatura. Księga poświęcona pamięci profesora Jerzego Woronczaka*, Wrocław: Wyd. UWr.
Dąbrowska A., 2010, *Z czego Czesi uczyli się języka polskiego w XIX wieku*, w: Miodek J., Wysoczański W., red., *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, *XXXVII*, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
Dąbrowska A., 2012, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, w: Markowski A., Pawelec R., red., *Oblicza polszczyzny*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
Dąbrowska A., 2013, *– Kucharko, gdzieście? – Otom tu, Panno Dośko, co waszeć każesz? Czego cudzoziemcy mogli dowiedzieć się o polskiej etykiecie językowej w XVII i XVIII w.*, w: Krauz M., Ożóg K., red., *Kultura zachowań językowych Polaków. Materiały z VIII Forum Kultury Słowa*, *Rzeszów, 20–22 października 2011*, Rzeszów: Wyd. UR.
Dąbrowska A., 2016, *„Wokabularz, enchiridion, donat, summarsz, goniec, manualik…" – tytuły dawnych książek do nauczania cudzoziemców języka polskiego*, w: Zaśko-Zielińska M., Misiak M., Kamieniecki J., Piekot T., red., *Lingua et gaudium. Księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Janowi Miodkowi*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe Atut.
Dowżok T., 2009, *Katedra Polonistyki Uniwersytetu Narodowego im. Trasa Szewczenki w Kijowie*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(3).
Faroussi A., 1998, *Nauczanie języka polskiego studentów filologii słowiańskiej na uniwersytetach w Madrycie i Granadzie*, w: Mazur J., red., *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, Lublin: Wyd. UMCS.
Geambasu C., 1997, *Trudności studentów rumuńskich w przyswajaniu gramatyki polskiej*, w: Miodunka W., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały*

z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego UJ, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Gerber M., 2001, *Instytut Slawistyki na Uniwersytecie w Zurychu (Slavisches Seminar der Universität Zürich)*, „Postscriptum", nr 3–4 (39–40).
Glück H., Schröder K., 2007, *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine Teilkommentierte Bibliographie, bearbeitet von Yvonne Pörzgen und Marcelina Tkocz*, Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
Iwanowa Cenka N., Grigorowa M., 2013, *Polonistyka na Uniwersytecie Wielkotyrnowskim*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2(12).
Jekiel W., 2006, *Pierwsze lata*, w: Knysz-Tomaszewska D., Porayski-Pomsta J., Wrocławski K., Rohozińska E., Skura M., Piasecka A., red., *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa: Wyd. UW.
L'enseignement du polonais en France, 2005, Paris: SFEP.
Lisowski T., 2006, *Specyfika nauczania języka polskiego na Dalekim Wschodzie. Polonistyka w Hankuk University of Foreign Studies w Seulu*, „Postscriptum", nr 2(52).
Łesiuk M., Busiło S., 2009, *Polonistyka na Uniwersytecie Przykarpackim im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankowsku*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(3).
Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Kuhnert M., 2001, *Polonistyka w Halle (Martin-Luther Universität Halle Saale-Wittenberg*, „Postscriptum", nr 3–4 (39–40).
Mikoś M.J., 2012, *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej*, Katowice: Wyd. Gnome.
Miodunka W., 2010, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość emigracji polskiej w świecie*, „Biuletyn PTJ", nr LXVI.
Miodunka W., 2011, *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, „LingVaria VI", nr 1.
Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków: Uniwersitas.
Muryc J., Raclavská J., 2015, *Zakład Polonistyki Uniwersytetu Ostrawskiego*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Pančíková M., Nowakowska M.M., oprac., *80. výročie polonistiky na Univerzite Konemského v Bratislave: zbornik prispevkov*, 2006, Bratislava: Wyd. LUFEMA.
Pasieka M., 2001, *Podręczniki do nauczania JPJO wykorzystywane w Polsce w latach 1998–2000*, „Przegląd Polonijny" XXVII, z. 3.
Pater M., 1978, *Język polski w gimnazjach wrocławskich 1840–1912*, „Studia Śląskie Nowe", t. XXXIV.
Petrowa R., 2013, *Bułgarska polonistyka ma za sobą piękną i długą tradycję. Wywiad z Agnieszką Kościuszko, dyrektor Instytutu Polskiego w Sofii*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(12).
Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.
Pniewski W., 1938, *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, Gdańsk: Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki.

Popowa A., 2013, *Bułgarska misja Tadeusza S. Grabowskiego, wysłannika odradzającej się Polski i dwujęzyczne wydanie Ankiety bułgarskiej w sprawie polskiej (1915–1916)*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(12).
Račaková A., 2015, *Historia polonistyki na Uniwersytecie Macieja Bela w Bańskiej Bystrzycy*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Rokicki J., 1999, *Lato (i inne pory roku) z Polską w Krakowie*, w: Miodunka W., Rokicki J., red., *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków: Universitas.
Rombowski A., 1960, *Nauka języka polskiego we Wrocławiu (koniec wieku XVI – połowa wieku XVIII)*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Rombowski A., 1961, *Szkolnictwo polskie w Toruniu w XVI–XVIII* w., „Studia i Materiały do Dziejów Wielkopolski i Pomorza", nr 12, t. VI, z. 2.
Roszkowska W., 1952, *Z dziejów polsko-niemieckich stosunków kulturalnych w XIX wieku. Jan Mikołaj Fritz, lektor wrocławski 1849–1870*, „Przegląd Zachodni", t. III.
Rusin-Dybalska R., 2015, *Polonistyka na Uniwersytecie Karola w Pradze*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Sobotková M., 2015, *Filologia polska oraz studia doktoranckie na kierunku porównawcza filologia słowiańska w latach 2003–2015 w Ołomuńcu*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Szews J., 1975, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815–1920*, Gdańsk – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Strycharska-Brzezina M., 2009, *Koegzystencja języków etnicznych na Kresach Wschodnich w świetle utworów literackich*, w: Strycharska-Brzezina M., red., *Socjostylistyka a dzieje literatury polskiej. Studia nad stylizacją językową w utworach literackich*, Kraków: Collegium Columbinum.
Ślaski J., 2007, *Giovanni Maver i padewskie początki polonistyki uniwersyteckiej we Włoszech*, „Postscriptum", nr 1(53).
Sekiguchi T., 1997, *Polonistyka w Japonii*, w: Janowska B., Porayski-Pomsta J., red., *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14–16 września 1995*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
Tomassucci G., 2007, *Ośrodek polonistyczny w Pizie*, „Postscriptum", nr 1(53).
Tazbir J., 1986, *Myśl polska w nowożytnej kulturze europejskiej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia".
Tync S., 1952, *Toruńska szkoła polska dla Niemców (1568–1793),* „Przegląd Zachodni", r. VIII, t. 3.
Vojteková M., 2015, *Polonistyka w Preszowie na Słowacji – historia i współczesność*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Wawrzyńczyk L., 1988, *Wyższa Szkoła Języków Obcych w Hanoi – Wietnam. Lektorat Języka Polskiego w WSJO w Hanoi*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" I (wersja internetowa).
Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, Łódź: Wyd. UŁ.

Winter E., 1954, *Die Pflege der west- und südslawischen Sprachen in Halle im 18. Jahrhundert, Beiträge zur Geschichte des bürgerichen Nationwerdens der west- und südslawischen Völker, Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, nr 5,* Berlin: Veröffentlichungen des Institutts für Slavistik.
Wojcewa H., 2009, *O specjalizacji „Język polski" na Odeskim Uniwersytecie Narodowym im. Ilii Miecznikowa*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(3).
Worbs E., *Die Stellung der polnischen Sprache in Deutschland* (publikacja internetowa).
Zhao Gang, 2010, *Profesor Yi Lijun*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2(6).

Anna Dąbrowska

THEY WERE HERE LONG BEFORE US AND THEY WERE ALREADY TEACHING POLISH. TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – A DIACHRONIC APPROACH

Teaching Polish as a foreign language started in the 16th century and its tradition is currently 500 years old. The article author presents its suggested periodization and characterizes the main centres of teaching Polish as a foreign language in the old days as well as in the 20th and 21st centuries. The most popular manuals for teaching Polish as a foreign language are also mentioned in the article. The author discusses student motivation (economic, political, religious, social and ethnic) in the process of learning Polish. She highlights the contribution of foreigners to the development of Polish culture and research on the Polish language.

Keywords: glottodidactics, history of teaching Polish as a foreign language, history of Polish language, grammars and manuals for foreigners, centres of Polish language teaching

ANNA JANUS-SITARZ

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

ZROBIĆ INNYM TROCHĘ MIEJSCA KOŁO SIEBIE. WYZWANIA UNIWERSYTECKIEJ DYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ: MIĘDZY PRESJĄ A MISJĄ

EDUKACYJNE WYZWANIA I POWINNOŚCI

Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli polonistów w drugiej dekadzie XXI wieku odbywa się w szczególnych okolicznościach. Przemiany cywilizacyjno-kulturowe, w tym szczególnie powszechna cyfryzacja i poważne znamiona kryzysu humanistyki, zmuszają do poszukiwania nowych sposobów nauczania, ale też budzą powszechną frustrację. Niepokoje zewnętrzne, związane z globalizacją, terroryzmem czy migracją, odbierają poczucie bezpieczeństwa i podają w wątpliwość dotychczasowe, standardowe, tradycyjne treści i formy nauczania. Wreszcie – brak poczucia stabilności wewnętrznej systemu oświaty, w tym zwłaszcza silne uzależnienie edukacji od przemian politycznych w Polsce, rodzi bunt i podważanie zasadności realizacji kolejnych programów – przypisywanych politycznym decydentom, a nie ekspertom.

Wymienione czynniki w dużej mierze wpływają na potrzebę zmierzenia się dydaktyki polonistycznej z trudnymi zadaniami: znalezienia stabilności

pomimo chaosu programowego i reform strukturalnych w szkolnictwie, określenia zakresu edukacyjnej aktywności w cyberprzestrzeni, wykorzystania literatury dla ocalenia humanistycznych wartości.

Tymczasem szczególna misja, jaką ma do spełnienia edukacja humanistyczna, nakłada na szkolnych polonistów odpowiedzialność za wychowanie młodych ludzi wrażliwych na dobro innych, nieposługujących się językiem nienawiści, ale krytycznych wobec rzeczywistości; a od nauczycieli akademickich oczekuje odpowiedzialności za kształcenie nauczycieli otwartych na konieczne zmiany, ale odpornych na presję ze strony polityków, na próby manipulacji programami lub ich ideologizację, na frustrację wynikającą z obciążeń biurokratycznych czy na próby ograniczania nauczycielskiej wolności. Polonista musi zmierzyć się z takimi dylematami, jak: formowanie tożsamości młodych ludzi a groźna stereotypizacja narodowościowa, wychowanie patriotyczne a ideologizacja edukacji, kanon narodowy a wolność wyboru lekturowego. Właśnie to – zapowiadane przez władze – radykalne ograniczenie wyboru lekturowego, szczególnie w zakresie literatury najnowszej, pozwalającej zmierzyć się z trudnymi tematami współczesnej rzeczywistości, jest przedmiotem niniejszej refleksji. Powszechne migracje determinują bowiem w dużej mierze nasz obecny świat, muszą zatem wpływać na sposób uczenia i podejmowane lektury. Wyjeżdżają nasi uczniowie, których rodzice emigrują na kilka lat lub na stałe. Migrują nasi studenci, nie tylko na erasmusowe studia, gdyż coraz częściej krótko po obronie ruszają do Anglii, Irlandii, Danii i tam podejmują pracę nauczycieli języka polskiego. Do naszych szkół przybywają nie tylko dzieci emigrantów ze wschodu i południa, dzieci dyplomatów i uchodźców, ale także młodzi reemigranci, powracający do polskich klas po kilku latach edukacji za granicą, gdzie obowiązywały ich inne programy, odmienne wymagania, inna kultura, inny język.

Wszyscy oni zdani są na łaskę lub niełaskę przyjaznego lub nieprzyjaznego środowiska kraju, do którego przybywają, poddani sile stereotypów narodowych i konfliktów tożsamościowych, strachu miejscowych przed obcymi. W sugestywny sposób pisze o tym Olga Tokarczuk:

> Lęk oddziela ludzi od siebie, każe im być podejrzliwymi i nieufnymi. Dzieli na „swoich" i „obcych" i daje się rozgrywać różnym izmom. Dlatego społeczeństwa, które się boją, stają się łatwym łupem dla nawiedzonych wodzów, pokracznych

dyktatorów, populistycznych manipulatorów, którzy nastawiają ludzi przeciwko sobie, tworząc spiralę nienawiści.

Lękowi trzeba przeciwstawić to, co czyni nas istotami prawdziwie ludzkimi. I nie jest to brawurowa odwaga czy wielka inteligencja, nawet nie zdumiewająca wynalazczość, ale prosta zdolność do współodczuwania, głęboka solidarność z drugim człowiekiem, która bierze się z tego, że jesteśmy w stanie rozpoznać siebie w innym, a jego w sobie.

Jedną z najlepszych dróg współodczuwania jest literatura. To wyrafinowana i niezwykle subtelna forma komunikacji międzyludzkiej, według mnie – najdoskonalsza. Cudowny wynalazek człowieka pozwalający mu przynajmniej na chwilę przestać być sobą i wyprawić się w wielką podróż na inny kontynent, do „ja" innego człowieka. (…)

Dzięki literaturze potrafimy stworzyć wielką wspólnotę opowieści, w których każdy będzie mógł rozpoznać siebie w innym człowieku. Bez względu na język i kulturę, religię i narodowość. Dlatego w literaturze jest dla nas nadzieja – ci, którzy w niej uczestniczą, istnieją niejako po wielekroć, widzą więcej i szerzej. Lepiej rozumieją, że nie da się zmieścić świata w jednej formułce ani postawić mu jednej tylko diagnozy, podobnie jak nie można mu przepisać jednego uniwersalnego leku. Składa się nań bowiem mnogość punktów widzenia, które należy cierpliwie uzgadniać (Tokarczuk 2016).

Polonista, poddany naciskom biurokratycznym, wymogom egzaminacyjnym stawianym uczniom, obawom przed utratą pracy w wyniku niżu demograficznego i nieprzemyślanych przekształceń strukturalnych szkolnictwa, poddany presji kolejnych naprawiaczy edukacji, nie może jednak zapomnieć o misji, którą ma do spełnienia: wychowania dobrego człowieka. W tej misji pomóc może mu literatura. Bez względu na to, jak głęboka będzie ingerencja ministerstwa w narzucanie listy obowiązkowych lektur, trzeba znaleźć czas na teksty, które dają szansę na przywrócenie zaufania do człowieka.

ZOBACZYĆ W INNYCH SAMYCH SIEBIE

W Polsce, w której wspomnienie o tolerancyjnej Rzeczypospolitej jest raczej mitem (podważanym przez historyków), gdzie wielokulturowość zanikła wraz z II wojną światową, zmierzenie się z innością kulturową, rasową i reli-

gijną stanowi duże wyzwanie (zob. np. Kusek, Sanetra-Szeliga 2008; 2010; 2014). Aby się z nim zmierzyć, można sięgnąć do kilku utworów, które powstały w ostatnich latach jako odpowiedź na potrzebę chwili, znaczoną zwiększonym ruchem migracyjnym, niepokojącymi reakcjami społeczeństwa i władz na imigrantów ekonomicznych, na przybyszy z ogarniętej wojną Ukrainy czy dramat Syryjczyków. Warto znaleźć czas i omówić te teksty, aby polonistyka szkolna i akademicka spełniły swą misję wychowania wrażliwego człowieka.

Z licealistami i studentami warto przeczytać wybrane opowieści z najnowszej książki Artura Domosławskiego wydanej pod znamiennym tytułem *Wykluczeni*. Szczególnie cenne w tym zbiorze przejmujących reportaży o dyskryminowanych, walczących z biedą lub szykanami, o biernych lub próbujących szukać „szczęścia tam, gdzie im nie wolno" (Domosławski 2016, 8), jest to, że obok zobiektywizowanych relacji z tragicznych wydarzeń czy niezawinionych represji pojawiają się autorskie refleksje – pytania o własne miejsce w tych historiach, powinność i odpowiedzialność. Choćby miała to być odpowiedzialność za słowa, za taki sposób przekazania historii, aby nie przerodziła się ona w sentymentalną opowiastkę, nad którą można uronić łzę, po czym szybko o niej zapomnieć.

> Los ubogich, poniewieranych, prześladowanych budzi współczucie. Ze współczucia rodzi się czasem solidarność. Dobrze, żeby jedno i drugie miało właściwy horyzont: prawa należne tym, których dotyka nieszczęście. Bo gdy zamyślamy się nad ich dramatem bez tego horyzontu, współczucie wyradza się łatwo w sentymentalizm. Paternalistyczny, protekcjonalny. Czasem narcystyczny. Ludzi, którzy potrzebują upodmiotowienia i szansy na inne życie, sentymentalizm przerabia na obiekty westchnień (Domosławski 2016, 33).

To teksty uwrażliwiające na słowa, jakimi opisujemy tych, którzy nie przystają do naszego środowiska, jak bowiem pisze autor z wiarą w sprawczą funkcję języka: „Słowa zmieniają myślenie, a myślenie zmienia praktykę życia. (…) Słowa naznaczają, wykluczają, lecz mogą również dokonywać aktu inkluzji akceptacji" (Domosławski 2016, 446).

Książkę Domosławskiego otwierają motta: słowa papieża Franciszka, filozofów, wybitnych twórców. Znamienne są szczególnie refleksje algierskiego pisarza Kamela Daouda, autora *Sprawy Meursaulta*:

zachodni humanizm się zaciął. Jak postrzegać Innego? Czy to zwierzę, czy człowiek? Identyczne pytanie zadawał sobie Robinson na temat Piętaszka. Jesteśmy w tej samej sytuacji: jak zdefiniować uchodźcę? Jeśli to zwierzę – trzeba je odgrodzić albo zabić. Jeśli człowiek – przesunąć się i zrobić mu trochę miejsca (Domosławski 2016, 5).

Taką misję widzę dla nas, nauczycieli akademickich, ale także dla tych, których kształcimy, czyli przyszłych polonistów szkolnych. Winniśmy wykształcić ludzi, którzy będą gotowi zrobić innym trochę miejsca obok siebie.

Taki cel można wyraźnie dostrzec w zbiorze opowiadań pod znaczącym tytułem *NieObcy. 21opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców* wydanych w 2015 roku przez Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej. Redaktor książki, Paweł Goźliński, tłumaczy we wstępie:

Potrzebujemy Obcych nie mniej, niż oni potrzebują nas. Bo tylko konfrontując się z Obcym, możemy tak naprawdę, do końca, bez zniekształceń i złudzeń zobaczyć samych siebie. Kim jesteśmy. Jacy chcemy być. Na ile obraz naszych wyobrażeń o sobie samych zgadza się z odbiciem w lustrze (Goźliński 2015, 12).

Właśnie jak w lustro mogą czytelnicy spojrzeć na mieszkańców polskiego miasteczka, do którego przybywa rodzina uchodźców z Czeczenii, opisanych w opowiadaniu Pawła Huellego *Ucieczka do Egiptu*. Obserwujemy, jak na dom rodziny, która przeżyła tragedię podczas wojny w Groznym, rozpoczynają się chuligańskie ataki. Kiedy ktoś wybija wszystkie szyby w ich oknach, inni mieszkańcy wraz z narratorem organizują zbiórkę i wprawiają nowe, a kolejni – koktajlami Mołotowa burzą doszczętnie cały dom. W krótkiej opowieści, pozbawionej odautorskiego komentarza i jakichkolwiek ocen, ukazane są różne postawy ludzi wobec obcych: zrozumienie i empatia, zawiść i agresja, fascynacja, sakralizacja (obecna już w tytule) i uwznioślenie (narrator maluje portret Czeczenki jako Madonny).

Daleko do chłodnego obiektywizmu oskarżycielskiemu opowiadaniu Andrzeja Stasiuka *Wysoko*, w którym narrator, rozmawiając z owcami o swoim narodzie, mówi, że kiedyś „był to lud bohaterski, a teraz portkami trzęsie przed paroma tysiącami głodnych i biednych" uchodźców i „Hitlera na pomoc wzywa" (Goźliński 2015, 58).

Bardzo subiektywną perspektywę proponuje Małgorzata Rejmer w reportażu *Każdy ma w brzuchu niebo, przez które przelatuje jaskółka*, w którym przedstawia historię Polki mieszkającej ze swoim chłopakiem – pół Grekiem, pół Albańczykiem – w Tiranie. Oboje obserwują, jak zachowują się tam Polacy lekceważący Albańczyków. Bohaterom trudno określić swoje miejsce w Albanii, ale wiedzą, że mają wybór, a uchodźcy – nie. Mówią:

> Polska i Albania to kraje, z których łatwiej jest uciec, niż do nich wrócić. Ale nasze niepewności są niczym w porównaniu z dramatami uchodźców, którzy uciekają przed strachem i śmiercią. My kupimy bilet na samolot do lepszego świata, oni wsiądą do łodzi i wypłyną w morze, nie mając żadnej pewności, czy dotrą do celu. My możemy stracić oszczędności i dobre samopoczucie, oni – życie. Nasz strach nie jest ich strachem, nasze upokorzenia nie mają nic wspólnego z ich cierpieniem.
>
> Z okna mojego bloku patrzę na albańskie mrówki tłoczące się u wrót greckiej ambasady, u stóp systemu, który wydaje się skonstruowany po to, by pomnażać upokorzenia. Więcej szczęścia, mniej szczęścia. Więcej głodu, mniej ciastek. Coraz więcej winy. My, z wyspy Europa, otoczonej wodą, po której dryfują łódki pełne strachu (Goźliński 2015, 65–66).

Te teksty zmuszają do zajęcia własnego stanowiska wobec problemu, skłaniają nie tylko do refleksji na temat cierpień innych, ale też przełamania bierności, niezgody na mowę nienawiści, przejawy nietolerancji czy zwykłą obojętność.

Do młodego czytelnika, gimnazjalisty bądź licealisty, skierowana jest książka Anny Onichimowskiej *Dziesięć stron świata*. Historie piętnastolatków, żyjących w różnych krajach i środowiskach, unaoczniają, w jakiej mierze losy tych młodych ludzi zdeterminowane są sytuacją polityczną, społeczno-kulturową, zamożnością kraju. Ostrzegając przed złudną generalizacją, autorka z jednej strony przekonuje, że to, jacy są ludzie, zależy w dużym stopniu od miejsca, w którym przyszli na świat, i nie zawsze mogą oni mieć wpływ na otaczającą ich rzeczywistość. Z drugiej strony jednak pokazuje losy tych, którzy nie zgadzając się na szykany lub ograniczenia narzucone im przez złe prawo lub krzywdzące zwyczaje, pokonują przeszkody i walczą o swoją wolność lub wyższy status. Przykładem takiej historii jest *Santosh. Latający dywan*, opo-

wieść o współczesnych traumatycznych przeżyciach młodych hinduskich niewolników. Tytułowy bohater jest jednym z piętnastu chłopców, w wieku od sześciu do szesnastu lat, porwanych przez szefów warsztatów tkackich i przez kilka lat więzionych, zastraszanych, bitych, wiązanych, zmuszanych do ciężkiej pracy przy tkaniu dywanów. Dzieci postanawiają się wyzwolić i precyzyjnie planują ucieczkę. Chłopięcej solidarności niewolników i dojrzałej strategii działania towarzyszy coś jeszcze: bliska dzieciom na wszystkich kontynentach wiara w latający dywan, w zaklęcie „abrakadabra", które sprawi, że piękne dywany, które całymi dniami tkają, zabiorą nieszczęśników poza mury więzienia. Nadzieja, że magiczna moc dywanu, który był ich przekleństwem, może im uratować życie, sprawia, że – wbrew logice – piętnastoletni Santosh, uciekając, zabiera ze sobą swoje niedokończone dzieło, ciężki rulon. To on staje się swoistą metaforą jego losu.

Każda z dziesięciu opowieści oswaja z innością, tłumaczy ograniczenia, pozwala lepiej zrozumieć odmienność uwarunkowań, w jakich przyszło żyć rówieśnikom polskich nastolatków w innych krajach. Natomiast z innością w naszym państwie, z wciąż budzącymi emocje i kontrowersje relacjami z polskimi Romami, zapoznaje nas książka Magdaleny Kozłowskiej *Zupa z jeża*. Opowieść o Jaelle, trzynastoletniej cygańskiej dziewczynce, której dom spłonął w wyniku podpalenia, przybliża dawną i obecną kulturę Romów. Pozwala na poznanie prawie nieobecnych w rodzimych podręcznikach i polskiej świadomości tragicznych wydarzeń związanych z Porajmosem, czyli cygańskim Holocaustem, w wyniku którego eksterminowano ponad 500 tysięcy Romów, deportowanych do obozów koncentracyjnych, gdzie poddawani byli przerażającym eksperymentom. Wspomnienia upokorzeń, jakich doznawali przodkowie dziewczynki, traktowani przez Polaków jak odmieńcy, budzący strach i pogardę, mieszają się z obrazami z jej współczesnego życia, także niełatwego. Czuła się „zagubiona w świecie, który jej nie akceptował i oczekiwał od niej całkowitej przemiany" (Kozłowska 2012, 67). Ogromną wartością książki jest nie tylko poszerzenie wiedzy o romskiej historii, surowych zasadach etycznych, obyczajowości, ale także spojrzenie na te kwestie z perspektywy cygańskiej dziewczynki. Przeniesienie punktu widzenia narratora na romską społeczność pozwala czytelnikom patrzeć na zachowanie Polaków w sposób zdystansowany. W oczach cygańskich bohaterów to my jesteśmy

inni, a nasz sposób zachowania i ubierania się – niezrozumiały, wyuzdany, niemoralny. Jak lekcja pokory brzmią słowa cygańskiej dziewczyny, poślubionej gadziowi i wyśmiewanej przez jego sąsiadów:

> Ich kobiety były roznegliżowane, zupełnie bez wstydu okazywały kostki i łydki, przerywały mężczyznom rozmowę zupełnie bez szacunku i niekobieco. (…) Nigdy nie otarłam się tak blisko o inną kulturę, jednak postarałam się zachować jasny umysł bez uprzedzeń i zaakceptować inność obyczajów.
>
> „Mają inne zwyczaje" – tłumaczyłam sobie. – „Zaakceptuję je i uszanuję, ale dochowam wierności swoim. Nie muszę być taka jak oni" (Kozłowska 2012, 98–99).

W obecnej sytuacji konfliktów ze społecznością romską ta książka, zwalczająca uprzedzenia narodowe i ucząca szacunku przy zachowaniu własnego dziedzictwa kulturowego, winna być lekturą obowiązkową dla gimnazjalistów.

Z kolei najmłodszym uczniom warto zaproponować książki o małych bohaterach, którym okrutny świat rządzony przez dorosłych odebrał spokojne dzieciństwo w rodzinnych domach. W opowieści Barbary Gawryluk *Teraz tu jest nasz dom* (2016) rodzina małych Ukraińców, Romka i Mikołaja, zmuszona jest do ucieczki z ogarniętego wojną Doniecka do Polski. Urodzoną w Bośni Sanelę Hasani z powieści Katarzyny Pranić *Ela-Sanela* (2011) na wiele lat rozdzieliła z najbliższymi wojna na Bałkanach. Los rzucił ją do naszego kraju, a siostrę – na zachód Europy. Bohaterka książki Renaty Piątkowskiej *Która to Malala* (2016), nastoletnia Malala Yousafzai z Pakistanu, postrzelona w twarz przez Talików za to, że ośmieliła się domagać prawa do edukacji dla dziewcząt, musi wraz z rodziną emigrować do Anglii. W nieco mniej dramatycznych okolicznościach, na rok zostaje wyrwany ze swojego środowiska Białorusin z książki Ewy Grętkiewicz *Szczekająca szczęka Saszy* (2005).

Daleko od przyjaciół, kochających dziadków czy swoich zabawek, młodzi uchodźcy zostają wrzuceni w obce sobie warunki kulturowe. Nie znając dobrze języka nowego kraju zamieszkania, zagubieni i przerażeni, idą do nowej szkoły. Jak przyjmują ich rówieśnicy? Często niestety przenoszą na nich krzywdzące stereotypy narodowościowe wyniesione z domu, nie tolerują ich odmienności, wyśmiewają błędy językowe, przezywają.

PRAKTYKOWANIE SZACUNKU DLA KAŻDEGO

Wszystkie te książki i książeczki to dobry punkt wyjścia do rozmów z młodymi ludźmi o tolerancji, o potrzebie współodczuwania i „zrobienia innym trochę miejsca koło siebie". Trzeba jednak mieć świadomość, że literatura i rozmowa nie wystarczą, jeśli nie będzie się praktykować poszanowania dla odmiennych kultur, religii i kolorów skóry.

Warto brać przykład z krajów, które mają zdecydowanie lepsze doświadczenia w edukacji wielokulturowej. W odwiedzanych szkołach angielskich, szczycących się tym, że w ich murach uczą się dzieci, które przybyły z ponad dwudziestu krajów leżących na różnych kontynentach, praktykowanie szacunku dla każdego widać wszędzie: w wielojęzycznych bibliotekach, na plakatach przedstawiających święta wielu narodów i odmiennych religii, w różnojęzycznych powitaniach, w miejscach zaaranżowanych na modlitwy małych chrześcijan, muzułmanów i Żydów czy w jasno określonych prawach uczniów, którzy dopiero zaczęli uczyć się języka angielskiego.

Brak możliwości porozumiewania się skutkuje wykluczeniem, zatem przed ośmieszeniem spowodowanym nieporadnością w mówieniu nowym językiem małych przybyszy z obcych krajów chronią zasady, których wszystkie dzieci uczą się w klasie. Jedni i drudzy wiedzą, że poznawanie nowego języka to ogromna trudność i w związku z tym każdy nowy uczeń, cudzoziemiec dołączający do szkolnej społeczności, ma prawo popełniać błędy, nie musi się wstydzić niepoprawnej wymowy, w każdej chwili może prosić o powtórzenie wypowiedzi. Co więcej, przygotowany przez nauczycieli plakat zachęca uczniów do zastanowienia się, jakie jeszcze prawa należą się tym, którzy w obcym kraju narażeni są na traumę bycia innym, niezrozumianym i odrzuconym przez rówieśników. Takie zachęcanie uczniów do aktywnego włączenia się w formułowanie zasad ułatwiających ich przybyłym z zagranicy rówieśnikom adaptację w nowych warunkach angażuje dzieci emocjonalnie, rozwija empatię i czyni je odpowiedzialnymi za innych.

Prawa osoby uczącej się języka.
Plakat w szkole podstawowej w Chester, 2015.

Niepokojem napawa brak zainteresowania polskich władz oświatowych tworzeniem takiego klimatu w szkołach, który sprzyja przyjaznemu i niekonfliktowemu traktowaniu dzieci emigrantów i reemigrantów[1]. Lekceważenie tego problemu jest całkowicie sprzeczne z ideą wychowywania w duchu humanistycznych wartości. Jeśli zatem można mówić o jakiejś nadziei, to dostrzegam ją właśnie w dobrej literaturze rozwijającej wrażliwość młodych czytelników, a także w mądrości i odwadze polonistów, którzy wbrew obojętności lub presji decydentów oświatowych znajdą miejsce dla tej literatury w szkolnej edukacji. Uniwersytecka polonistyka winna nauczycieli w tych powinnościach zdecydowanie wspierać.

BIBLIOGRAFIA

Domosławski A., 2016, *Wykluczeni*, Warszawa: Wielka Litera.
Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź: Wyd. Literatura.

[1] Wiosną 2016 roku kuratorium małopolskie zerwało umowę dotyczącą współorganizacji jesiennego Kongresu Edukacji Międzykulturowej w Krakowie, na którym – na prośbę szkół i poprzedniego kuratora oświaty – odbywać się miały warsztaty przygotowujące nauczycieli do pracy w klasach, w których znajdują się dzieci obcokrajowców i reemigrantów.

Goźliński P., red., 2015, *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej.
Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczęka Saszy*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
Kozłowska M., 2012, *Zupa z jeża*, Gdynia: Novae Res.
Kusek R., Sanetra-Szeliga J., red., 2008, *Kultura w dialogu*, Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury Kraków.
Kusek R., Sanetra-Szeliga J., red., 2010, *W stronę nowej wielokulturowości*, Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury Kraków.
Kusek R., Sanetra-Szeliga J., red., 2014, *Spoglądając na stereotyp*, Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury Kraków.
Onichimowska A., 2015, *Dziesięć stron świata*, Łódź: Wyd. Literatura.
Piątkowska R., 2016, *Która to Malala*, Łódź: Wyd. Literatura.
Pranić K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa: Wyd. Stentor.
Tokarczuk O., 2016, *Nie bój się*, „Gazeta Pisarzy", dod. do „Gazety Wyborczej", 03.04.

Anna Janus-Sitarz

MAKE SOME PLACE FOR THE OTHERS.
CHALLENGES FOR UNIVERSITY POLONISTIC DIDACTICS:
BETWEEN PRESSURE AND MISSION

The education of teachers at university is a task that is being undertaken at a time of social and cultural changes, external unrest and political transformation that are affecting education itself. However, maintaining a humanistic approach to education is important. Therefore Polish language teachers at schools need to be responsible for educating young people who are sensitive to the welfare of the others, do not use the language of hate, but are critical thinkers; while at the same time university teachers are responsible for educating teachers who are resistant to political pressure. The author of the article presents a selection of literary works that refer to exclusion on grounds of nationality that can be read with students at different levels of education. Such a strategy proves that Polish language teachers can use literature to uphold humanistic values.

Keywords: Polonistic education, university didactics, contemporary literature, exclusion, ethnic prejudice

JAN MAZUR

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin, Polska

LEKTOR JĘZYKA POLSKIEGO W ZAGRANICZNYM OŚRODKU AKADEMICKIM. OCZEKIWANIA I RZECZYWISTOŚĆ

Zmiany społeczno-polityczne, gospodarcze oraz rosnące znaczenie Polski jako jednego z ważnych krajów Unii Europejskiej a jednego z najważniejszych w Europie Środkowo-Wschodniej z jednej strony, z drugiej zaś zmiany priorytetów edukacyjnych różnych uczelni w poszczególnych krajach świata oraz coraz częstsze kłopoty ekonomiczne wielu zagranicznych ośrodków akademickich są przyczyną przeobrażeń na mapie placówek posiadających lektora języka polskiego delegowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego RP. Zmiany te warunkują również oczekiwania uczelni wobec kandydata na lektora delegowanego do określonej placówki. Dodatkowo pogarszająca się sytuacja ekonomiczna uniwersytetów wpływa na jakość warunków oferowanych lektorowi przy niekiedy dość specyficznych wymaganiach wobec niego.

Uwagi te wynikają z jednej strony z analizy ankiet i sprawozdań przysyłanych w ostatnich latach do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie przez lektorów delegowanych do pracy w zagranicznych ośrodkach akademickich, z drugiej zaś z doświadczeń autora zebranych w czasie wieloletniej pracy w Zespole do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów Języka

Polskiego jako Obcego w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich. W odróżnieniu od artykułu Bogdana Walczaka (por. Walczak 1980) skupiającego się na aspektach metodycznych, mają one na celu przybliżenie niektórych sytuacji, w jakich znajdują się współcześnie osoby delegowane do pracy w charakterze nauczyciela języka polskiego jako obcego w uczelniach zagranicznych, a także pokazanie problemów, z jakimi borykają się zarówno lektorzy, po dotarciu na miejsce pracy, jak też Zespół do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów, a w szerszym zakresie – Departament Współpracy Międzynarodowej MNiSW.

Zacząć należy od zmieniającej się bardzo dynamicznie motywacji osób starających się o wyjazd do zagranicznej placówki w charakterze lektora języka polskiego. W czasach PRL-u i przełomu politycznego lat 1989/1990 lektorat był szansą dla młodych ludzi wybierających karierę naukową, był okazją do zebrania materiału, dotarcia do literatury fachowej i nawiązania kontaktów, stąd też chętnych do wyjazdu nie brakowało. Co więcej, byli to kandydaci bardzo dobrze przygotowani. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej i związanych z tym ułatwień w podróżowaniu za granicę, a przede wszystkim dynamiczny rozwój Internetu i możliwość szybkiego kontaktu ze światem oraz dotarcia do literatury naukowej bez konieczności wyjazdu, a także polepszająca się sytuacja ekonomiczna kraju zmniejszyły motywację starających się, co przełożyło się na spadającą ciągle liczbę chętnych do wyjazdu. Często brak odpowiedniej pracy w Polsce jest głównym motywem starania się o wyjazd zagraniczny. Widać to wyraźnie po wielu rezygnacjach z wyjazdu po znalezieniu stałej pracy osób nawet już zatwierdzonych przez zagraniczną uczelnię. Oczywiście nie ułatwia to pracy Zespołowi do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów oraz pracownikom Ministerstwa, nie mówiąc o utrzymywaniu wysokich standardów wymagań, bowiem zdarza się (z braku innych kandydatów) wysyłanie za granicę lektora bez ukończonych studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego.

Dość często – z wielu powodów – oczekiwania uczelni zagranicznych rozmijają się z oczekiwaniami lektorów. Ostatnio zagraniczne szkoły wyższe starają się, tak jak i w Polsce, nadążyć za oczekiwaniami studentów, chcących po studiach znaleźć lepszą pracę, tworząc nowe kierunki o charakterze humanistyczno-ekonomicznym, na których lektor ma prowadzić różnego typu

zajęcia dotyczące Polski, jej gospodarki, polityki, historii i kultury, a nawet geografii. Do takich nowych kierunków należą np. studia środkowoeuropejskie (Prešov, Bratysława), zawierające w programie historię, krajoznawstwo, język i kulturę Polski. Z analizy ankiet wypełnionych przez lektorów w ostatnich latach podano przykładowo przedmioty, które prowadzą na uczelniach. Są to m.in.:

- geografia ekonomiczna Polski;
- język biznesu. Zagadnienia praktyczne;
- gospodarka i społeczeństwo polskie;
- Polska. Jej historia i kultura;
- polska korespondencja handlowa;
- tradycje różnych regionów Polski;
- wiedza o regionach Polski;
- komunikacja interkulturowa;
- spacery po Polsce;
- współczesny film polski i współczesna sztuka polska.

Jest oczywiste, że do prowadzonych zajęć na slawistyce lub polonistyce dochodzą, oprócz wykładów specjalistycznych (np. historia języka polskiego, historia literatury polskiej, stylistyka, teoria literatury), także seminaria dyplomowe, opieka nad praktykantami, stypendystami Erasmusa czy kołami zainteresowań. Zdarza się, że lektor prowadzi zajęcia przewidziane dla zatrudnionego w danej katedrze profesora (Florencja). Nie dziwi więc, że tygodniowy wymiar godzin waha się od 15 do nawet 30 (Twer, Arras), 32 (Tbilisi) i 36 (Briańsk). Dla oszczędności organizuje się nierzadko grupy lektoratowe liczące ponad 20 osób (Arras: 25, Uniwersytet Kaukaski w Tbilisi: 25, Uniwersytet Pedagogiczny w Moskwie: 30). Dla odmiany na wielu uczelniach, na których studentów jest stosunkowo niewiele, liczba godzin przepracowanych przez lektora waha się od 9 do 15 w tygodniu. Coraz powszechniejsze jest wymaganie prowadzenia przez lektora warsztatów translatorycznych z języka danego kraju na język polski i odwrotnie. Jest to podyktowane tym, że wielu studentów z innych kierunków, uczęszczających na lektorat języka polskiego, domaga się tego typu zajęć (np. dziennikarstwo, studia środkowoeuropejskie, ale też slawistyka). Do tego dochodzą częste prośby studentów zaawansowanych językowo o dodatkowe zajęcia różnego typu.

O swych oczekiwaniach wobec lektora uczelnie niezwykle rzadko powiadamiają wcześniej Ministerstwo i Zespół do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów i Wykładowców. Taka sytuacja nakłada na lektora konieczność podwyższenia swoich kwalifikacji, a od zespołu kwalifikacyjnego egzekwowanie – oprócz kompetencji merytorycznych – także znajomości języka docelowego lub języka międzynarodowego popularnego w danym kraju. Prócz znajomości gramatyki języka obcego lektor winien bardzo dobrze znać gramatykę języka polskiego, aby sprostać wymaganiom uczelni i studentów. Za tego typu zajęcia uczelnie pobierają niekiedy od studentów opłaty, są więc nimi zainteresowane i chętnie rozszerzają ofertę w tym zakresie, także dla osób z zewnątrz.

Te wymogi uczelni wobec lektora (szczególnie na Wschodzie) często nie idą w parze z realizacją zobowiązań dotyczących świadczeń ekonomicznych i socjalnych. Zdarza się (i to nierzadko) podpisywanie umów o pracę bez terminowego wypłacania bardzo skromnego wynagrodzenia (opóźnienia w wypłatach sięgają kilku miesięcy) bądź wypłata świadczenia w formie niewielkiego stypendium. Niektóre uczelnie na Wschodzie, zwłaszcza w Rosji i na Ukrainie, nie płacą lektorom za wykonywaną pracę bądź płacą stawki minimalne (dla przykładu na Ukrainie jest to równowartość 150–200 zł miesięcznie).

Lektorzy skarżą się również na warunki mieszkaniowe. Najczęściej jest to pokój w domu studenckim bez niezbędnych urządzeń sanitarnych, za który nierzadko trzeba jeszcze zapłacić. Wykładowcy radzą sobie, podejmując dodatkowe zajęcia na kursach języka polskiego w Instytutach Polskich bądź dokładając do utrzymania pieniądze otrzymane z dotacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Osobną sprawą jest brak odpowiednich sal przedmiotowych, w których lektor mógłby przechowywać pomoce dydaktyczne otrzymane z Polski. Utrudnia to dodatkowo prowadzenie zajęć w często odległych od siebie budynkach, stanowiących siedzibę różnych wydziałów (kierunków), na których lektor prowadzi zajęcia.

Na Zachodzie zaś, z powodu kłopotów ekonomicznych uczelni, likwiduje się często tzw. lektoraty nierentowne, tzn. takie, za które lektor pobiera spore wynagrodzenie (1500–2500 euro), a które – zdaniem ich władz – nie cieszą się dużym zainteresowaniem. Z powodów oszczędnościowych np. uczelnie

włoskie zamknęły wszystkie lektoraty z wymiany. Inne kraje domagają się finansowania przez Polskę całego etatu lektora delegowanego z Polski (np. Belgia, Wielka Brytania). Jeszcze inne, jak np. Niemcy, zrezygnowały z lektorów kierowanych przez Ministerstwo i samodzielnie rekrutują kandydatów z uczelni w Polsce, z którymi mają umowę o współpracy. Coraz częściej spotyka się też sytuacje, kiedy polskie uczelnie, które chcą wysłać swojego kandydata (często nieodpowiadającego wymaganiom Ministerstwa) w ramach wymiany z uczelnią zagraniczną, zwracają się o sfinansowanie jego pobytu przez centralę (np. Gdańsk).

Coraz popularniejszym elementem, pojawiającym się w tym kontekście, jest prośba zagranicznej uczelni o lektora ze wskazaniem własnego kandydata, który z reguły nie posiada wymaganych kwalifikacji (Ukraina) lub posiada je, ale mimo to jego praca skupia się głównie na prowadzeniu zajęć kierunkowych w programie danej uczelni (Ałmaty, Glasgow, stypendyści).

Wszystkie te elementy sprawiają, że często lektor czuje się zawiedziony pod względem swoich oczekiwań ekonomicznych, socjalnych czy merytorycznych i szuka możliwości zmiany ośrodka. Liczba takich próśb, kierowanych do Zespołu do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów, w ostatnich latach wzrosła, choć niekiedy stanowią o tym względy wyłącznie ekonomiczne. Stąd też pojawiające się w ankietach postulaty objęcia lektorów ubezpieczeniem zdrowotnym i emerytalnym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, podczas gdy resort i tak przeznacza na ten cel – w zależności od kraju od 650 do 850 euro miesięcznie.

Te rozbieżności między wymaganiami uczelni a oczekiwaniami lektora zderzają się z postulatami Ministerstwa, które jest zdania, że lektor powinien:

– realizować program nauczania języka polskiego i kultury polskiej w danym ośrodku akademickim i wspierać go poprzez organizację stosownych imprez kulturalnych i historycznych;
– promować język i kulturę polską również poprzez ścisłą współpracę z placówkami dyplomatyczno-konsularnymi i organizacjami polonijnymi.

Taki program wymaga pomocy także ze strony polskich placówek dyplomatyczno-konsularnych i współdziałania z organizacjami polonijnymi, co

niekiedy bywa trudne, a czasami – niemożliwe. Z analizy ankiet wynika, że placówki dyplomatyczno-konsularne często ograniczają się do sporadycznych kontaktów z lektorem, a na pomoc i współpracę można liczyć ze strony Instytutu Polskiego. W ankietach zdecydowanie częściej na pytanie o kontakt z placówką dyplomatyczno-konsularną RP pojawiają się odpowiedzi typu: „Tak, mam kontakt z ambasadą, ale sporadyczny, jednak współpracuję z Instytutem Polskim". Rzadziej są to takie wpisy, jak: „Tak, mam bliską współpracę z placówką dyplomatyczną. Jestem zapraszany na imprezy i proszony o współpracę". Ewenementem jest decyzja jednej z ambasad o skreśleniu lektorów języka polskiego z listy zapraszanych na organizowane przedsięwzięcia gości. Na pewno dużo w tym względzie zależy od osoby wykładowcy, ponieważ zdarza się, że w tym samym kraju niektórzy lektorzy określają tę współpracę jako bardzo dobrą, a inni – jako bardzo złą (np. Genua i Mediolan: współpraca bardzo dobra, Padwa i Turyn: brak kontaktów). Niekiedy obiektywnym czynnikiem jest w tym względzie odległość od siedziby placówki dyplomatyczno-konsularnej (np. Rosja, choć nadmienić należy, że zdarzają się przykłady bardzo dobrej współpracy mimo dużej odległości, np. Nowosybirsk i Archangielsk).

Przedstawionych tu problemów, z którymi borykają się lektorzy – głównie na Wschodzie – nie można generalizować i odnosić do znakomitej większości uczelni w innych krajach europejskich, a także poza nimi. Z uwagi na ich częste poruszanie w ankietach mają one stanowić materiał do refleksji i dyskusji nad dalszym sposobem kształcenia lektorów i rozwoju polityki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W tym zakresie nasuwają się następujące uwagi:

1. W związku ze zmieniającymi się wymaganiami w wielu zagranicznych uczelniach, które oczekują od lektora rozszerzonych kompetencji merytorycznych oraz wszechstronności i aktywności organizacyjnej, należy zwrócić uwagę na modyfikację programów przygotowujących do pracy z cudzoziemcami w ogóle, a do pracy w zagranicznych ośrodkach akademickich w szczególności. Mam tu na myśli dostosowanie do takich wymagań programów nauczania na studiach podyplomowych, specjalnościach czy specjalizacjach glottodydaktycznych, kształcących w zakresie języka polskiego jako obcego. Większy nacisk położyć nale-

ży na dobrą znajomość gramatyki języka polskiego i gramatyki kontrastywnej z jednym z języków używanych w komunikacji międzynarodowej – w zależności od kraju, do którego kandydat się udaje. Większą niż dotychczas uwagę należy skupić na kształcenie słownictwa specjalistycznego (głównie o nachyleniu ekonomiczno-prawniczym) oraz na edukację w zakresie krajoznawstwa i kultury regionalnej (np. kuchnia, zwyczaje i obyczaje regionalne).

2. Cieszy wzrastające zainteresowanie lektoratami języka polskiego ze strony różnych uczelni w Azji (Chiny, Korea Południowa, ostatnio również Korea Północna, Japonia, Tajwan, Indonezja), w Afryce (Maroko) i w Ameryce Południowej (Brazylia, Argentyna), ale niepokoi beztroskie podchodzenie do lektoratu ze strony wielu uczelni na Wschodzie (zwłaszcza na Ukrainie, w Rosji, Kazachstanie)[1]. Niepokojące sygnały nadchodzą również z niektórych krajów na Zachodzie.
3. Wydaje się, że Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinno dokonywać systematycznej analizy funkcjonowania lektoratów w poszczególnych uczelniach zagranicznych i korygować politykę wysyłania tam lektorów. Chodzi zwłaszcza o takie przypadki, kiedy zainteresowanie lektoratem języka polskiego w danym ośrodku jest bardzo słabe, a także wtedy, kiedy uczelnia nie wywiązuje się ze swoich zobowiązań wobec lektora i lektoratu. Częściej niż dotychczas należy interweniować poprzez przewidziane do takich zadań instytucje, a jeśli interwencje te nie odniosą skutku – przenosić środki przeznaczone na lektorat w danej uczelni do innych szkół wyższych – także w innych krajach. Jeśli interes naszego kraju wymaga – z różnych względów – utrzymania lektoratu w określonej uczelni, można rozważyć zwiększenie dopłaty dla lektora, który nie otrzymuje świadczeń od pracodawcy za granicą.

Wymaga to jednak stałego monitorowania sytuacji i kontaktów z lektorami w formie spotkań i wymiany doświadczeń. Jak na razie kolejni rządzący nie znajdują środków na sfinansowanie takiego wakacyjnego spotkania lektorów w Warszawie, zasłaniając się brakiem odpowiednich przepisów.

[1] Z tego względu do wielu ośrodków w tych krajach, szczególnie w Rosji i w Kazachstanie, brak jest kandydatów chętnych do objęcia stanowiska lektora.

BIBLIOGRAFIA

Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Walczak B., 1980, *Zadania lektorów języka polskiego w ośrodkach zagranicznych a metodyka nauczania języka polskiego jako języka obcego*, „Poradnik Językowy", z. 9/10.

Jan Mazur

POLISH LANGUAGE TEACHER WORKING ABROAD.
WHEN EXPECTATIONS MEET REALITY

The article presents the problems, challenges and satisfaction of Polish language teachers working at universities abroad. The article author also presents the history of Polish language courses abroad and international cooperation in the field of teaching the Polish language and culture.

Keywords: Polish language courses abroad, teacher of Polish as a foreign language, Ministry of Foreign Affairs, Polish Teachers Abroad Qualifying Team

ŚWIATOWY KONGRES POLONISTÓW

JADWIGA KOWALIKOWA

PWSZ w Tarnowie
Tarnów, Polska

DYSKURS I STYL EDUKACYJNY CZY STYLE W EDUKACJI?

Nie budzi wątpliwości komunikacyjny charakter edukacji. Składają się na nią bowiem liczne przebiegające w różnych sytuacjach akty porozumiewania się podmiotów nauczających oraz uczących się, którzy jako partnerzy dążą drogą od niewiedzy do wiedzy. Jako swoisty makroproces komunikacyjny rozwija się ona w wyraźnie wyodrębniającym się obszarze społecznego obcowania, które dokonuje się poprzez wielorakie, „obsługiwane" przez język interakcje.

O jej swoistości decydują następujące czynniki:

– charakter sytuacji, w jakich wspomniane interakcje są nawiązywane, zarówno warunkowany czynnikami zewnętrznymi, jak i naznaczony wspólnymi cechami „dydaktyczności" i „pedagogiczności";
– ich cele tożsame z celami nauczania i uczenia się;
– określone i stałe role ich uczestników, tj. nauczycieli i uczniów;
– regulowany poprzez podstawy dydaktyki ogólnej model działań wymienionych podmiotów (etapy przyswajania nowej wiedzy, zasady i metody nauczania);
– podwójny, tj. komunikacyjny oraz edukacyjny wymiar skuteczności nawiązywanych interakcji, który potwierdzają osiągnięte tzw. efekty kształcenia. Weryfikują one jednocześnie jakość realizacji dwojakich ról przez uczestników owych zdarzeń komunikacyjnych, któ-

rzy są zarazem nadawcami lub odbiorcami oraz nauczycielami lub uczniami.

Wspomniany model edukacyjnego porozumiewania się – wyznaczany zarówno przez teorię komunikacyjną, jak i dydaktyczną – profiluje zarazem poziom dyskursu, który determinuje ukształtowanie płaszczyzny wyrażania się oraz treści wypowiedzi, jakimi wymieniają się między sobą dialogujący bezpośrednio lub pośrednio partnerzy. Można zatem mówić o edukacyjności tekstów jako o ich cesze bądź prymarnej, bądź wtórnej. W pierwszym przypadku jej nośnikami będą przede wszystkim te właściwości, które tworzą pozostający w bezpośrednim kontakcie nauczyciele i uczniowie, ale także autorzy podręczników, programów nauczania, poradników. W drugim natomiast – inne materiały wykorzystywane w procesach nauczania i uczenia się, pierwotnie do tego celu nieprzeznaczone, np. utwory literackie, encyklopedie, słowniki, artykuły publicystyczne i inne.

Wykładniki edukacyjności prymarnej dają się dostrzec w obudowie językowej, kompozycji, formie gatunkowej. Jeżeli zaś chodzi o teksty niestworzone przez ich autorów bezpośrednio do wykorzystywania w nauczaniu i uczeniu się, to przedmiotem badań należy uczynić możliwości i sposób ich dydaktycznego „upotrzebnienia". Wydobycie tego zawartego w nich potencjału winno skutkować nie tylko opisem, lecz również refleksją metodyczną. Należy oczekiwać jej zwłaszcza od polonistów. W przypadku tekstów nauczycielskich i uczniowskich trzeba mówić o edukacyjności genetycznej, która została w nie wpisana w założeniach i intencjach. W przypadku tych drugich cecha ta ma charakter funkcjonalny, ujawnia się bowiem dopiero dzięki konkretnemu celowi, dla którego osiągnięcia została użyta.

Tworzenie przez nauczycieli i uczniów wypowiedzi własnych, a w znacznej mierze edukacyjne „upotrzebnianie" uwikłanych w nie tekstów cudzych, co dzieje się wciąż na lekcjach języka polskiego w związku z analizą i interpretacją utworów literackich, jest podporządkowane określonej strategii. Modeluje ona zarówno procesy nadawania, jak i odbierania. Prezentując się jako zespół reguł strukturyzująco-komunikacyjnych, które wymienione procesy algorytmizują, wyznacza określone zachowania językowe podmiotów nauczających i uczących się. Porozumiewają się oni (nauczyciele, uczniowie), operując treściami przekazów porządkowanymi również przez owe reguły.

Inaczej mówiąc, podmioty te, pełniąc przypadające im w zdarzeniu komunikacyjno-edukacyjne role, wiodą dyskurs. Jego definicja zamieszczona na s. 214 *Słownika współczesnego języka polskiego* pod. red. B. Dunaja (Warszawa 1996) podaje, iż jest to 'rozmowa, dyskusja, przemowa'. Jednocześnie trzeba pamiętać, iż pojęcie to bywa niejednakowo konkretyzowane przez badaczy zjawiska. Pisze o tym m.in. należąca do ich kręgu B. Witosz (2009, 59). Dla potrzeb niniejszych rozważań będzie ono rozumiane jako swoista strategia komunikacyjna, która z jednej strony decyduje o sposobie zapośredniczenia przekazywanych w języku informacji, a więc o doborze składników tworzonego tekstu – jego budowie oraz formie gatunkowej, a z drugiej kieruje recepcją wydobywającą obecność i funkcję zarówno wspomnianych składników, jak i ich układu. Jest to stanowisko odwołujące się do poglądów, jakie prezentuje J. Labocha (2008). Funkcja regulacyjna i determinacyjna tak pojmowanego dyskursu daje znać o sobie poprzez wykładniki obecne na płaszczyźnie leksykalnej, składniowej, a zwłaszcza stylistycznej każdej wypowiedzi pisemnej. W przypadku komunikatów przekazywanych drogą ustną trzeba ich szukać również na płaszczyźnie brzmieniowej. W przypadku utworów literackich, funkcja poetycka wymaga ich określenia. Jeżeli zaś chodzi o innego rodzaju komunikaty, szczególnie sprzyja odkrywaniu potencjału informacyjnego takich elementów, jak intonacja, siła głosu, tempo mówienia, rozłożenie akcentów i inne językowe zachowania nauczycieli i uczniów z perspektywy teorii aktów mowy.

Za swoistą cechę dyskursu edukacyjnego należy przyjąć – za Janiną Labochą (1997, 34) – przekazywanie wiedzy. W podobny sposób postrzegają go Aldona Skudrzyk i Jacek Warchala (2002, 279), a mianowicie za formę transferu wiedzy od osoby ją posiadającej do jej partnera mającego ją posiąść. W obu operacjach – w kodowaniu oraz dekodowaniu informacji – strategia obrana dla realizacji celów edukacyjnych przy uwzględnieniu zarówno cech i potrzeb podmiotów nauczanych oraz uczących, jak i treści kształcenia ma zapewnić interakcjom skuteczność. Badaniem dyskursu edukacyjnego zajmuje się Teodozja Rittel, tworząc swą teorię lingwodydaktyki. W swych pracach, w których pojawia się kategoria dyskursu edukacyjnego, badaczka zwraca uwagę, na jego wymiar lingwistyczny (Rittel 1997, 1993). Uważa, iż jest on rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikacyjnej

związanej z nabywaniem i kształceniem języka w celu dostarczenia uczącym się środków pozwalających na nabywanie wiedzy.

Skuteczność interakcji, w której biorą udział nauczyciele i uczniowie, uczestnicząc zarazem w dyskursie edukacyjnym, cechuje wielowymiarowość. Odniesiony sukces dydaktyczny to zarazem sukces komunikacyjny, w efekcie społeczny. Na jego wypracowanie zorientowane jest przestrzeganie określonych zasad – przyjętych z praktyki i narzucanych arbitralnie jako zweryfikowane czynniki sprawcze. Reguły te zostały sformułowane na gruncie z jednej strony teorii komunikacji oraz pragmalingwistyki, a z drugiej – dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Owa wieloaspektowa efektywność ujawnia się poprzez uzewnętrznione symptomy dokonania się podstawowej w nauczaniu i uczeniu się transformacji, a mianowicie przekształcenia się informacji w wiedzę: najpierw poprzez ich dostrzeżenie, następnie zrozumienie, zapamiętanie, utrwalenie, funkcjonalizację, stosowanie. W rezultacie przyjmują one postać wiadomości i umiejętności, a jako takie stają się składnikami tzw. kompetencji społecznych.

Dyskurs edukacyjny stał się, na co wskazują wcześniejsze przywołania poglądów i stanowisk, przedmiotem zainteresowań wielu badaczy tekstów obsługujących nauczanie i uczenie się. Reprezentują oni teorię literatury, lingwistykę, dydaktykę językową. Do grona już wymienionych osób należy dodać: Jerzego Bartmińskiego, Macieja Kawkę, Jolantę Nocoń, Ewę Nowak, Urszulę Żydek-Bednarczuk. Istotny wkład w bezpośrednie przekładanie teorii na działania dydaktyczne wnoszą zwłaszcza prace T. Rittel (1997, 1993), J. Nocoń (2013b), M. Kawki (1999), J. Labochy (1997), E. Nowak (2014).

Chociaż autorzy ci – jako teoretycy dyskursu – formułują różne definicje samego pojęcia, to nie ma między nimi rozbieżności co do poglądu, iż samo opisywane zjawisko występuje w wielu odmianach, takich jak np. dyskurs prawniczy, religijny, polityczny, a także dyskurs edukacyjny. Mówi się o nim, odkąd zaczęto patrzeć na nauczanie i uczenie się z perspektywy teorii komunikacji i pragmalingwistyki, dostrzegając interaktywny charakter wymienionych procesów. Pojęcie to pojawia się na gruncie dydaktyki w pracach naukowych, opracowaniach metodycznych, w publicystyce oświatowej. Wśród nich na uwagę zasługuje zarysowane całościowo studium J. Nocoń zatytułowane *Styl dydaktyczny – styl dyskursu edukacyjnego*, które stanowi obszerny

rozdział w zbiorowej pracy monograficznej pt. *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (Nocoń 2013b). Z innych pozycji wypada wymienić M. Kawki *Dyskurs szkolny*. *Zagadnienia języka* (1999) oraz tom zbiorowy pt. *Dyskurs edukacyjny* wydany pod redakcją T. Rittel i J. Ożdżyńskiego (1997).

Jak wcześniej wspomniano, o swoistości dyskursu edukacyjnego stanowią cele interakcji związanych z nauczaniem i uczeniem się. Strategię porozumiewania się – decydującą tak o charakterze tworzonych tekstów, o ich ukształtowaniu językowym i budowie, jak i o przebiegu ich nadawania i odbierania – determinują te same wymienione wcześniej czynniki, które przesądzają o swoistości samej szeroko rozumianej komunikacji edukacyjnej. Przywołana definicja T. Rittel wydaje się szczególnie trafna w przypadku szkolnego kształcenia polonistycznego, którego celem jest doskonalenie wszelkiego rodzaju użyć języka, a więc wszelkiego rodzaju dyskursów.

Z pewnością nie ma więc obecnie potrzeby przekonywania o istnieniu dyskursu edukacyjnego. Termin funkcjonuje oficjalnie, a zjawisko językowo-komunikacyjne, które określa, wielokrotnie stawało się i nadal się staje przedmiotem badań. Otwarta pozostała może jedynie kwestia, czy należy mówić o dyskursie edukacyjnym, posługując się nazwą w liczbie pojedynczej, czy też wypada raczej użyć formy liczby mnogiej. Z jednej strony przekonujące jest stanowisko J. Nocoń (2013a, b), która opowiada się za drugą opcją, odwołując się do argumentów, których dostarcza zarówno praktyka, jak i zakotwiczona w niej refleksja teoretyczna. Nie budzi wątpliwości zasadność i trafność typologizacji oraz kryteria, przy których użyciu została ona przeprowadzona. Można by ją nawet poszerzyć, zwiększając liczbę podanych opozycji o układy takie, jak np. szkoła stacjonarna – szkoła zaoczna, a w przypadku edukacji polonistycznej: uczeń, dla którego polszczyzna to język ojczysty – uczący się polszczyzny cudzoziemiec. Z drugiej jednak strony zarówno przytoczone brzmienie hasła słownikowego *dyskurs*, jak i przywołane definicje dyskursu edukacyjnego są na tyle ogólne, by otworzyć szeroką przestrzeń dla różnorodnych konkretyzacji. Jej istnienie wraz z „wypełnieniami" dostrzega każdy, kto ma do czynienia z procesami nauczania i uczenia się. Bezpośredni uczestnik interakcji (jako tzw. praktyk) widzi je, a zarazem realizuje jako warianty przewidziane oraz powstające spontanicznie pod wpływem czynni-

ków natury sytuacyjnej. Odczuwa potrzebę ich badania i opisywania teoretyk przyjmujący perspektywę właściwą dyscyplinie, jaką reprezentuje: lingwistyce, dydaktyce języka, teorii komunikacji, teorii literatury. Przy swej ogólności wspomniane definicje wydobywają cechy swoiste dyskursu edukacyjnego stanowiące zarazem wykładniki tożsamości jego wszystkich realizacji. Dlatego sam termin może pełnić w stosunku do wariantów „strategicznych", powstających dla potrzeb owych realizacji, rolę wspólnego mianownika. Mamy tutaj do czynienia z podobną sytuacją jak w przypadku tzw. stylu artystycznego, gdzie nazwa pełni funkcję uogólniającą tak wobec zjawisk jednocześnie zróżnicowanych, jak i pokrewnych – dzięki właściwej wszystkim tekstom wspólnej im funkcji poetyckiej (obecnej w nich niezależnie od reprezentowanej kategorii „artystyczności", jej wykładników oraz wymiarów).

Stwierdziwszy, iż dyskurs edukacyjny decyduje o ukształtowaniu językowym oraz budowie tekstów, poprzez które się jako zasada konkretyzuje, wkraczamy na płaszczyznę właściwego im stylu. Już na wstępie tej części rozważań można by, logicznie rozumując, sformułować przypuszczenie, iż z edukacyjności dyskursu winna wynikać edukacyjność stylu. Jeżeli chodzi o status tej domniemywanej odmiany funkcjonalnej języka na gruncie teorii tekstu, to nie przedstawia się on korzystnie. Taka odmiana nie została oficjalnie zdefiniowana i uznana przez autorów zarówno dawniejszych, jak i nowszych klasyfikacji. Nie przyznał jej miejsca wśród wyodrębnionych przez siebie odmian współczesnej polszczyzny tak przecież wrażliwy na wszystko, co związane z edukacją – Zenon Klemensiewicz. Nie zamieściły jej też wśród stylów funkcjonalnych poszczególne edycje *Słownika terminów literackich* wydawane przez Instytut Badan Literackich. Szkoda. Są wszakże powody, by spodziewać się zmiany. Np. Stanisław Gajda (1993) wspomina o odmianie dydaktycznej stylu naukowego. Wprawdzie w swej charakterystyce zdaje się ona nie wyczerpywać wszystkich zjawisk i właściwości ukształtowania językowego wypowiedzi nauczycieli i uczniów wynikających m.in. ze swoistości składników i wykładników tzw. kompetencji społecznych jako efektów kształcenia, ale oznacza zwrócenie uwagi na samo zjawisko. Dostrzega je też, poświęcając mu sporo miejsca w przywołanych wcześniej pracach J. Nocoń. To dobrze, gdyż spojrzenie na rozmaite teksty edukacyjne – poprzez definicję odmiany językowej – wzmacnia zasadność postulatu utworzenia dla nich

oddzielnej klasy ze względu na posiadanie powtarzających się, wspólnych, swoistych i wyrazistych cech. W kontekście zaznaczającej się odrębności wydaje się, iż poprzestanie na konstatacji, iż edukację szkolną obsługują cztery warianty polszczyzny: staranny, potoczny, uczniowski oraz tzw. szkolny (łączący elementy trzech wymienionych poprzednio) nie wyczerpuje potrzeb opisu i charakterystyki tekstów tworzonych w ramach komunikacji edukacyjnej i zgodnie z regułami dyskursu edukacyjnego (por. Kowalikowa 2013). Inaczej mówiąc, są podstawy do tego, by mówić nie tylko o stylach tekstów tworzonych i wykorzystywanych w edukacji np. polonistycznej, lecz o stylu edukacyjnym, jaki reprezentują przede wszystkim wypowiedzi nauczycieli i uczniów, podręczniki, inne materiały dydaktyczne.

Co da się powiedzieć o stylu wypowiedzi tworzonych w wyniku dyskursu edukacyjnego? Czy im również przysługuje ten sam, zarazem wyróżniający, jak i utożsamiający atrybut? Poszukując wykładników stylu edukacyjnego, wypada wyjść od dwóch definicji źródłowych: stylu jako takiego oraz tzw. stylu funkcjonalnego. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja na stronie 1073 czytamy, iż styl to „sposób wysławiania się w mowie lub w piśmie, także zespół typowych form i środków językowych używanych do wyrażania jakichś treści". Natomiast ze stosownego artykułu hasłowego w *Słowniku terminów literackich* IBL (2008) zawierającego definicję stylu funkcjonalnego oraz podającego kryteria jego odizolowania dowiadujemy się, iż o wyodrębnieniu poszczególnych stylów funkcjonalnych decyduje powtarzalność sytuacji, w których wypowiedzi budowane są przy tym samym układzie ról nadawcy i odbiorcy, charakteryzują się tym samym celem, stałym dominowaniem tej samej funkcji oraz analogiczną hierarchią funkcji towarzyszących. Bez wątpienia wszystkie wymienione warunki spełniają zarówno wypowiedzi nauczycieli i uczniów, jak i inne wykorzystywane przez nich w nauczaniu i uczeniu się teksty prymarnie edukacyjne. Te ostatnie pełnią w stosunku do wymienionych procesów trojaką funkcję:

– regulacyjną (podstawa programowa, programy szczegółowe, oficjalne zalecenia, wskazówki metodyczne);
– badawczą polegającą na opisywaniu tychże procesów i analizie poszczególnych podejmowanych w ich obrębie działań wraz z determi-

nującymi je kontekstami (prace naukowe i metodyczne, publicystyczne artykuły problemowe);
– instrumentalną (podręczniki, zbiory zadań, a w przypadku języka polskiego – utwory literackie).

W celu udowodnienia istnienia samoistnie ukształtowanego (poprzez tzw. praktykę) stylu edukacyjnego i dla jego dokładnej charakterystyki, należy przyjrzeć się, jak realizują się w nim cztery definicyjne kryteria wyodrębnienia oraz czy realizacje te uzasadniają włączenie ich do utworzonego dla nich nowego stylu funkcjonalnego. Kryteria te to:
– powtarzalność sytuacji „dydaktycznych";
– tożsamość i stałość ról uczestniczących w nich podmiotów;
– wspólność celów, jakim służą tworzone i odbierane wypowiedzi („własne" i „cudze");
– tożsamość w wymienionych tekstach funkcji dominującej oraz hierarchii funkcji towarzyszących.

Powtarzalność obejmuje zarówno przebieg procesów nauczania i uczenia się, jak i ich ogólną ramę, jak np. lekcja, samodzielne uczenie się z podręcznika, pisanie tzw. wypracowań i inne. Jako zjawisko powstaje w wyniku działania czynników sprawczych o charakterze dydaktycznym (określone etapy drogi prowadzącej od niewiedzy do wiedzy, zasady nauczania) oraz pragmatycznym (znane i zweryfikowane determinanty skuteczności komunikacyjnej, modele aktów mowy itp.).

Zróżnicowanie ról podmiotów nauczających i uczących się, których pełnienie wymaga współdziałania, wynika ze swoistych obowiązków i powinności uczestników zdarzeń komunikacyjno-dydaktycznych. Obligują one do określonych działań uwidaczniających się poprzez swoiste cechy nadawanych i odbieranych wypowiedzi obecne zarówno w ich płaszczyźnie treści, jak i wyrażania. Skuteczność wspólnych przedsięwzięć nauczycieli i uczniów zależy od wywiązywania się z zadań, jakie im w procesach nauczania i uczenia się przypadają. Szczególnej wagi nabiera pozytywna motywacja uczniów do angażowania się w interakcje w przekonaniu, iż mają one sens o wymiarze tak pragmatycznym, jak i aksjologicznym. Przyjęcie postawy akceptującej i afirmacyjnej znajdzie wyraz zarówno w przebiegu dydaktycznego dialogowania, jak również w cechach poszczególnych aktów zachowań językowych

w ramach nadawania i odbierania informacji oraz przekształcania ich w wiedzę – przyswajaną i utrwalaną. Dokonywanie się wymienionych operacji odzwierciedla się zaś za pośrednictwem różnorakich tekstów.

Wspólna wszystkim tekstom edukacyjnym funkcja dydaktyczna ma charakter kompleksowy. Mieści w sobie elementy poznawcze, transformacyjne, perswazyjne, aksjologiczne, funkcjonalizujące, kontrolne. Nabiera określonego wyrazu na tle konkretnych sytuacji, w których zachodzą procesy nauczania i uczenia się. Inaczej ujawnia się ona w tekstach powstających w trakcie lekcji, a nawet w obrębie poszczególnych jej części, inaczej w przypadku korzystania z nich w ramach uprawianego samokształcenia, a jeszcze inaczej wtedy, gdy recepcji tekstów cudzych towarzyszy tworzenie tekstów własnych, np. wypracowań, okolicznościowych przemówień itp.

W ukształtowaniu językowym wypowiedzi zgodnym z regułami dyskursu edukacyjnego odzwierciedlają się pośrednio te czynniki pozajęzykowe, które – zadecydowawszy o swoistości dyskursu edukacyjnego – przemawiają także na rzecz wyodrębnienia stylu edukacyjnego. Warto je przypomnieć:

- intencje podmiotów uczestniczących w nauczaniu i uczeniu się ukierunkowujące ich aktywność językową w ramach pełnionych ról;
- cechy sytuacji komunikacyjnych, w których się ona rozwija, wypełniając adekwatne do każdej z nich modele aktów mowy, schematy formalne wypowiedzi;
- algorytmy psychologiczno-dydaktyczne regulujące tok postępowania „drogą od niewiedzy do wiedzy" (wzbudzenie pozytywnej motywacji skutkującej zainteresowaniem przewidzianą do opanowania wiedzą, zetknięcie z nowym materiałem, jego zrozumienie, zapamiętanie, utrwalenie, włączenie do zasobu posiadanych już wiadomości i umiejętności, celowe i funkcjonalne stosowanie);
- treści przedmiotowe i wynikający z ich swoistości sposób ich problematyzowania w wypowiedziach.

Czynniki te decydują o dwóch operacjach stylotwórczych, a mianowicie o doborze środków wykorzystywanych dla zapośredniczenia informacji oraz o konstruowaniu z nich konkretnych przekazów. Rezultaty stające się cechami stylu ujawniają się wyraziście zwłaszcza na płaszczyźnie wyrażania tworzonych tekstów. W sposób widoczny naznaczają zarówno warstwę leksykal-

ną, jak i syntaktyczną wypowiedzi nauczycieli i uczniów. W obrębie pierwszej zwraca uwagę:

- słownictwo tematyczne, charakterystyczne dla poszczególnych przedmiotów nauczania, a także dla pojedynczych lekcji (dla języka polskiego i realizowanego w jego ramach kształcenia literackiego, np. pisarz, utwór, dzieło, bohater, narrator, fabuła, nastrój, metafora, formy czasowników: *przedstawiać*, *opisywać*, *opowiadać*, *obrazować nastrój* i in.);
- „uniwersalne" słownictwo dydaktyczne związane z procesami ucznia się i nauczania (np. formy czasowników: *rozumieć*, *zapamiętać*, *przeczytać*, *napisać*, *powtórzyć* itd.) obecne przede wszystkim w wypowiedziach nauczycieli.

Składnię tekstów nauczycielskich i uczniowskich, a także innych, prymarnie edukacyjnych, kształtują determinanty natury pragmatycznej związane z intencjami i rolami uczestników interakcji. Należy do nich zaliczyć strukturę prowadzonych przez partnerów dialogów. Badając ją, wypada odnotować:

- przewagę pytań po stronie nauczycieli, a odpowiedzi po stronie uczniów;
- lapidarność pierwszych i obszerność drugich;
- obecność określonych modeli aktów mowy i podporządkowanych im funkcji „obsługujących" owe akty wypowiedzi – obok asercji, czyli zdań odwołujących się do faktów o dominującej funkcji poznawczej; występują liczne polecenia o różnym stopniu kategoryczności oraz obietnice mające motywować uczniów do podejmowania wysiłku.

Zadawane im przez nauczyciela pytania mają funkcję kontrolną oraz fatyczną, a gdy to oni je stawiają nauczycielom w uzyskanych odpowiedziach dominuje funkcja poznawcza. Funkcję fatyczną pełnią często pojawiające się w warstwie językowej wypowiedzi zwłaszcza nauczycielskich tzw. zwroty adresatywne kierowane zarówno do całej grupy, jak również do jej poszczególnych członków. W ostatnim przypadku sięgnięcie po nie świadczy o woli spełnienia dwóch ważnych postulatów dydaktycznych: podmiotowego traktowania partnerów oraz indywidualizacji w ramach nauczania zbiorowego.

W stylu edukacyjnym znajdziemy też sygnały aktów aksjologicznych, co nie dziwi, ponieważ kontrola i ocenianie jako integralne składniki procesu dydaktycznego łączą się nierozerwalnie z wartościowaniem. Sygnały te przyj-

mują często formę nacechowanych ekspresywnie struktur eliptycznych zredukowanych do samych tylko orzeczników np. (jest) *dobrze!*; (jest) *wspaniale!*; (jest) *źle!* itp. Nie brak też sformułowań rozbudowanych (np. *Wszyscy dobrze napisali ten sprawdzian!*; *Gratulacje, świetnie się spisałeś!*).

Wśród znamiennych dla dyskursu edukacyjnego realizowanego w ramach nauczania języka polskiego form wypowiedzi, takich jak: opis, opowiadanie, charakterystyka, streszczenie, rozprawka, szkic interpretacyjny na odnotowanie zasługują krótkie recenzje, którymi nauczyciele opatrują wystawiony za wypracowanie pisemne stopień. Stanowią one szczególny wariant podstawowego gatunku. Winny bowiem – mimo lapidarnej formy w wyniku ograniczenia objętości do kilku zdań – spełniać jego wszystkie cechy, tzn. łączyć ocenę z motywującym do dalszej pracy komentarzem, wydobywać osiągnięcia i niedostatki, zawierać wskazówki o charakterze instruktażowym, które pozwolą autorowi udoskonalić swój warsztat i dzięki temu uniknąć w przyszłości zaniechań i popełniania wytkniętych błędów.

Opisując styl edukacyjny, należy dostrzegać w nim znamiona wspólne wszystkim tekstom wynikające z właściwej im funkcji dydaktycznej. Jednocześnie trzeba zwrócić uwagę na ogólność wspomnianej funkcji, na ramowość, dzięki której w jej obrębie (pod wymienionym wspólnym mianownikiem) mogą pomieścić się różnorodne teksty: prymarnie i wtórnie edukacyjne, tworzone bezpośrednio podczas interakcji oraz pośrednio w nich wykorzystywane. Szczególnie uderza różnorodność konkretnych wypełnień owej ramy w przypadku drugiej grupy w nauczaniu języka polskiego (podręczniki, zbiory zadań i ćwiczeń, utwory literackie, artkuły publicystyczne i naukowe, słowniki). W zarysowanym kontekście uwypukla się zasadność posługiwania się pojęciem stylu edukacyjnego w dwojakim znaczeniu: uogólniającym oraz odróżniającym użycie pojęcia w rozumieniu sensu *stricto* oraz sensu *largo*. Winien on być też badany pod kątem uwarunkowań sytuacyjnych – jako modyfikatorów.

W szczególności warto przedmiotem obserwacji uczynić klasyczną lekcję. Składa się ona z pięciu części. Są to: 1. Tzw. czynności administracyjno-porządkowe; 2. Wprowadzenie do tematu lekcji; 3. Jego opracowanie; 4. Utrwalenie nowo zdobytej wiedzy; 5. Zadanie i objaśnienie pracy domowej. Lekcja, jako podwójna rama procesu dydaktycznego, formalno-organizacyjna oraz tema-

tyczna, stwarza przestrzeń dla wypowiedzi, których ukształtowania językowe uzasadniają objęcie ich wspólnym mianem stylu edukacyjnego. Powtarzalność cechuje zarówno lekcję postrzeganą całościowo, jako swoistą makrosytuację komunikacyjno-dydaktyczną, jak i wszystkie jej wymienione części jako mikrosytuacje. Powtarzają się ich cele edukacyjne, modele interakcji, struktura i funkcje wypełniających je tekstów tworzonych i przywoływanych. W ten sposób powstają warunki sprzyjające stabilizacji ról uczestniczących w niej osób. Wymieniane wielokrotnie wykładniki stylu edukacyjnego występują szczególnie wyraźnie na lekcjach języka polskiego. Wynika to zarówno z treści przedmiotowych, wymagających posługiwania się różnorodnymi tekstami, jak i z ważnego celu kształcenia, jakim jest rozwijanie sprawności w zakresie mówienia i pisania. Jego osiągnięcie zmusza do dbałości, aby tworzone wypowiedzi spełniały wymogi stawiane przez wszystkie normy poprawnościowe. Za wyborem lekcji – jako obszaru badań nad stylem edukacyjnym – przemawia także jej uniwersalny charakter oraz powszechny zasięg. Pojawia się jako forma organizująca nauczanie i uczenie się w ramach wszystkich przedmiotów, występuje na jego wszystkich poziomach, nie wyłączając studiów wyższych (za jej warianty wypada uznać zwłaszcza ćwiczenia, konwersatoria, proseminaria i seminaria).

Ograniczona objętość artykułu nie pozwala na wplecenie w nurt rozważań stosownych egzemplifikacji. Autor zmuszony jest do poprzestania na odwołaniu się do wiedzy zorientowanego w problematyce nauczania i uczenia się czytelnika. Wypada mu więc ograniczyć się do sformułowania konkluzji podsumowujących, potwierdzających obecność w językowym utkaniu wypowiedzi pojawiających się w toku lekcji sygnałów i znamion swoistego stylu edukacyjnego. Wielokrotnie odwoływano się do lekcji języka polskiego, ponieważ stanowią one grunt, na którym szczególnie dobitnie daje obserwatorowi znać o sobie istnienie owej odmiany językowej rozumianej zarówno sensu *stricto*, jak i sensu *largo*.

Badając inne niż lekcja sytuacje, w jakich realizowane jest nauczanie i uczenie się, jak np. samodzielna praca z podręcznikiem czy lekturą, natkniemy się na teksty sekundarnie „upotrzebnione" dydaktycznie. Ich konstrukcja językowa każe traktować je jako egzemplifikacje stylów: naukowego, popularnonaukowego, artystycznego, publicystycznego. Pojawia się w nich zarówno

polszczyzna staranna, jak i potoczna, a także tzw. język szkolny zawierający elementy gwary uczniowskiej. Wraz z nimi pojawia się zjawisko stylów w edukacji. Nie wchodzi ono w konflikt ze stylem edukacyjnym tekstów tworzonych bezpośrednio w interakcjach dydaktycznych.

Postrzegając ukształtowanie językowe wypowiedzi edukacyjnych z perspektywy stylu sensu *stricto*, a więc traktując je jako zjawisko językowe, można zastanawiać się nad zasadnością nazywania jego wariantów przedmiotowych oddzielnymi stylami edukacyjnymi. Wydaje się jednak, iż mimo różnic w zakresie słownictwa, składni, form gatunkowych silnie obecne w owych wariantach cechy wspólne przemawiają za użyciem nazwy ogólnej, jednoczącej. Styl bowiem, podobnie jak dyskurs oraz komunikacja, jest kształtowany nie tylko przez wykorzystywane składniki języka, lecz w znacznej mierze również przez determinanty pozajęzykowe: natury pragmatycznej, funkcjonalnej, genologicznej. Determinanty te uzasadniałyby słuszność mówienia o stylu edukacyjnym sensu *largo*, czyli jako o ramie funkcjonalnej wyznaczającej obszar dla różnych zachowań językowych uczestników nauczania i uczenia się, w obrębie której to, co różne, jednoczy się poprzez realizację tożsamych celów i funkcji nadrzędnej w pewną wspólną całość. Taka interpretacja wynika zwłaszcza z analizy struktury i przebiegu procesów komunikacyjno-dydaktycznych w wielokrotnie przywoływanym tutaj jako przykład nauczaniu języka polskiego.

Świadomość, czym jest styl edukacyjny, niesie ze sobą nie tylko korzyści poznawcze. Przekładają się one bowiem także na pożytek praktyczny, który decyduje o skuteczności nauczania i uczenia się oraz o jakości tzw. efektów kształcenia. Dlatego świadomość ta winna stać się integralnym składnikiem kompetencji zawodowej każdego nauczyciela – nie zaś: wyłącznie polonisty – nabywanym w czasie studiów np. w ramach przedmiotu o nazwie polszczyzna w edukacji, który łączy wiedzę o języku, jego kulturze i poprawności z doskonaleniem praktycznych umiejętności wykorzystywania go jako narzędzia i tworzywa w nauczaniu i uczeniu się.

BIBLIOGRAFIA

Bartmiński J., 1998, *Tekst jako przedmiot tekstologii polonistycznej*, w: Bartmiński J., Boniecka B., red., *Tekst. Problemy* teoretyczne, Lublin: Wyd. UMCS.

Bartmiński J., Bartmińska-Niebrzegowska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Bogusław D., red., 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
Dobrzyńska T., 2003, *Tekst – styl – poetyka*, Kraków: Universitas.
Dunaj B., red., 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wyd. Wilga.
Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, w: Bartmiński J., red., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2., *Współczesny język polski*, Wrocław: „Wiedza o Kulturze".
Gajda S., 2005, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, w: Krauz M., Gajda S., red., *Współczesne analizy dyskursu: kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów: Wyd. URz.
Gajda S., Balowski M., red., 1996, *Styl a tekst*, Opole: Wyd. UO.
Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
Kowalikowa J., 2013, *Jak się mówi w szkole. Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych*, w: Synowiec H., Kubarek M., red., *Odmiany polszczyzny w szkole*, Katowice: Wyd. UŚ.
Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, w: Rittel T., Ożdżyński J., red., *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja".
Labocha J., 2008, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w komunikacji językowej*, Kraków: Wyd. UJ.
Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U., red., 2013, *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków: Universitas.
Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie szkolnym. Tradycja i zmiana*, Opole: Wyd. UO.
Nocoń J., 2013a, *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*, w: Nocoń J., Tabisz A., red., *Język a edukacja 2. Tekst edukacyjny*, Opole: Wyd. UO.
Nocoń J., 2013b, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu edukacyjnego*, w: Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U., red., *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków: Universitas.
Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków: Universitas.
Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej: nabywanie i kształcenie języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
Rittel T., 1997, *Słowo o dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, w: Rittel T., Ożdżyński J., red., *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja".
Rittel T., Ożdżyński J., red., 1997, *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja".
Rittel T., Ożdżyński J., red., 2002, *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja".
Skudrzyk A., Warchala J., 2002, *Dyskurs edukacyjny a kompetencje interakcyjne*, w: Porayski-Pomsta J., red., *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, Warszawa: Elipsa.

Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura teksu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków: Universitas.
Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice: Wyd. UŚ.
Żydek-Bednarczuk U., 1996, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, w: Rittel T., Ożdżyński J., red., *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja".
Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków: Universitas.

Jadwiga Kowalikowa

EDUCATIONAL DISCOURSE AND STYLE (OR STYLES?) IN EDUCATION

Education is an important sphere of social life. Its specificity is marked by the character of its aims and the double nature of its effectiveness: communicative and didactic. They are visible on the level of discourse and text. The former case refers to the rules of language data organization as a material, while the latter – to content formation as well as expression of utterances, focusing on their style. Observation and analysis of both didactic processes and accompanying texts indicate the existence of different variants of discourse and educational style.

Keywords: education, communication, educational communication, discourse, educational discourse

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

INTEGROWANIE METOD I DZIAŁAŃ W NAUCZANIU POLONIJNYM – OD ROZWAŻAŃ TEORETYCZNYCH KU PRAKTYCE

Problematyka zaproponowana w tytule opracowania wpisuje się w badania związane z edukacją językową (literacką i kulturową) prowadzoną w zbiorowościach etnicznie polskich poza systemem edukacyjnym kraju, w którym osiedli członkowie polskiej diaspory[1]. Odnosząc się do terminologii przyjętej przez Ewę Lipińską i Annę Seretny za Joshua *Fishmanem,* kieruję swą uwagę ku uczeniu języka polskiego jako *języka odziedziczonego* (poza Polską) zwłaszcza dzieci i młodzieży[2].

Proces nauczania/uczenia języka odziedziczonego podlega wielu determinantom. Poza problemem związanym z konsekwencjami dydaktycznymi „różnic między językiem rodzimym, obcym i odziedziczonym", który, jak

[1] W znaczeniu, jakie przypisuje temu pojęciu definicja ustalona przez MSZ (polska diaspora „obejmuje bowiem wszystkich Polaków, osoby polskiego pochodzenia i wywodzące swoje korzenie z Polski, żyjących poza granicami Polski"). Por. http://www.msz.gov.pl/pl/p/msz_pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia [dostęp: 16.102016].

[2] *Język odziedziczony* – jako wyraźniej oddający historyczną oraz tożsamościową przeszłość jego użytkowników (por. Fishman 2001). Proces przyswajania JOD jedynie w dzieciństwie jest taki, jak w przypadku języka pierwszego, potem zaś jego opanowywanie bliższe staje się uczeniu się języka innego, choć nie jest z nim tożsame (Lipińska, Seretny 2012).

zauważyły wspomniane badaczki, umieszcza teorię dydaktyczną tego języka pomiędzy dydaktyką języka rozumianego jako ojczysty i dydaktyką języka obcego, nie mniej istotne w profilowaniu tego procesu są:

- cele nauczania języka odziedziczonego – odmienne od celów nauczania języka obcego, odmienne także od celów języka ojczystego;
- zespół uczniów – najczęściej niejednorodny „pod względem biegłości językowej", dobrany raczej z uwzględnieniem kryterium wieku (odwzorowującym zasady organizacji polskiej szkoły), a nie kompetencji językowej;
- poziom znajomości języka odziedziczonego (indywidualny);
- czynniki socjologiczno-psychologiczne (w obszarze wspólnoty);
- przeszłość edukacyjna uczniów (najczęściej zróżnicowana)[3];
- stopień opanowania języka pierwszego i możliwości jego wykorzystania (teoria Cumminsa);
- liczebność zespołu;
- wiek uczących się;
- czas przeznaczony na naukę.

Przy tak licznych uwarunkowaniach nauczania języka odziedziczonego tym większe znaczenie ma wybór metody – uwzględniający owe determinujące komponenty i zezwalający na określoną progresję. Ze względu jednak na sporą rozłączność pojęć, do których odnosi się dydaktyka języka odziedziczonego (język ojczysty, język obcy, przynależne im dydaktyki wraz z narzędziami), konieczna wydaje się próba spojrzenia na rozumienie metod w obu dyskursach dydaktycznych.

W opracowaniach można odnaleźć wiele klasyfikacji metod nauczania języka ojczystego, a także języka obcego. Każda z nich opiera się na naukowych podstawach – w większości przypadków są to najbardziej rozpowszechnione w danym momencie teorie języka oraz teorie uczenia i uczenia się. Ich szczegółowe omówienia – jak choćby ogólnopedagogiczne podziały Czesława Kupisiewicza (1996) czy Wincentego Okonia (1990)[4], a także glottodydak-

[3] Przeszłość edukacyjna – rozumiana jako niejednakowy sposób opanowywania niejednakowej polszczyzny – uczniów zanurzonych w rodzinach w skomplikowanych sytuacjach językowych (por. Lipińska, Seretny 2013a, 12).

[4] Wskażmy jedynie te najbardziej popularne. Klasyfikacja według strategii: metoda asymilacji wiedzy – strategia ucznia – przyswajanie; metoda samodzielnego dochodzenia do wie-

tyczne ujęte przez Hannę Komorowską (2002) czy Marię Dakowską (2001)[5] – można znaleźć w podręcznikach i pomocach dla nauczycieli. W tym miejscu omówię natomiast kilka spostrzeżeń na temat wybranych metod nauczania wykorzystywanych w obu dyscyplinach, zwracając uwagę na pewne zawarte w nich reguły postępowania z punktu widzenia specyfiki, jaką jest uczenie języka odziedziczonego i jego determinanty. Być może okażą się one wystarczające do wnioskowania, które z metod (przy uwzględnieniu ich specyfiki, a także uwarunkowań procesu dydaktycznego) mogłyby najlepiej służyć efektywności edukacji polonijnej, a które – jeśli nawet pochodzą z różnych dyscyplin – dobrze byłoby zastosować w polonijnych działaniach edukacyjnych.

Rozpocznę od zastanowienia się nad definicją pojęcia podstawowego, gdyż pomimo licznych klasyfikacji zdecydowanie rzadziej się je definiuje i precyzuje. W dydaktyce języka polskiego za ujęciami pedagogicznymi korzysta się przede wszystkim z terminu metoda (pochodzącą od grec. *methodos*, oznaczający *drogę wiodącą do celu*) i zwraca uwagę na fundamentalny dla rozumienia metody *sposób*. Istotny jest przy tym ze strony nauczyciela kierunek działania świadomego, uplanowionego i zakładającego powtarzalność układu czynników przy kolejnych tematach (Kotarbiński 1957). Pojęcie to nie jest jednak jednoznaczne, często rozumiane i klasyfikowane

dzy – strategia ucznia – odkrywanie; metoda waloryzacyjna – strategia ucznia – przeżywanie; metoda praktyczna – strategia ucznia – działanie (por. Okoń 1990). Klasyfikacja klasyczna: metody podające (wykład, opis, pogadanka, objaśnienie); metody problemowe/poszukujące (nauczanie problemowe, gry dydaktyczne, dyskusja, inscenizacja); metody oparte na działaniu/praktyczne (ćwiczenia, drama, przekład intersemiotyczny); metody oparte na obserwacji (pokaz, wystawa) (Nagajowa 1995, Bortnowski 2004). Metody kształcenia sprawności językowych: metoda praktyki pisarskiej; metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru; metoda przekładu intersemiotycznego; metoda norm i instrukcji; metoda ćwiczeń okazjonalnych (Dyduchowa 1988).

[5] Najbardziej znane metody glottodydaktyczne: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa; metoda bezpośrednia; metoda audiolingwalna (współcześnie np. metoda Callana); metoda kognitywna; podejście komunikacyjne (współcześnie w odmianie zadaniowej, por. Janowska 2011); kształcenie językowo-przedmiotowe: metoda równoległa, metoda skorelowana – Lipińska, Seretny 2012); metody niekonwencjonalne: metoda reagowania całym ciałem, metoda naturalna, sugestopedia (Komorowska 2002).

odmiennie przez różnych badaczy (pedagogów, dydaktyków języka ojczystego, glottodydaktyków).

Można powiedzieć, że metoda jest najczęściej rozumiana w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego wąsko – jako sposób kierowania pracą uczniów w czasie lekcji (czyli jako organizacja charakteru procesów zachodzących na lekcji tak, by doprowadzić do realizacji założonego celu). W tym przypadku zwraca się uwagę przede wszystkim na to, jak zorganizować naukę, podczas gdy aspekt poznawania i usprawniania języka mieści się w dydaktyce języka ojczystego w sferze celów, nie – metod. Poloniści różnicują więc poszczególne metody za pedagogami, odnosząc się do aktywności nauczyciela i uczniów bądź do strategii zajmowanych przez tych ostatnich (przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie).

Inaczej traktują *metodę* – często zwaną *podejściem* (*aproach*), glottodydaktycy: ujmują metodę szeroko – jako wszelkie działania uwzględniające również komponenty związane z doborem materiału, jego podziałem i progresją, z położeniem nacisku na to, co objąć nauczaniem (cele, tematykę, dobór materiałów i progresję). Przede wszystkim jednak już w ujęciu metody podkreśla się związek sposobu nauczania języka z samą teorią języka. Metoda w nauczaniu języka, np.: bezpośrednia, audiolingwalna, kognitywna, naturalna, wreszcie dominujące od 40 lat podejście komunikacyjne precyzuje aktywności uczniów dopiero w postaci technik pracy. Jest ona teoretycznie związana z podejściem (teorią), organizowana przez projektowanie i praktycznie realizowana w procedurach i technikach. Ogólna koncepcja metody jest bowiem pojęciem dla specyfikacji i wzajemnego powiązania teorii oraz praktyki na trzech poziomach: podejścia, projektowania i procedur dydaktycznych.

Już te wskazania udowadniają, że glottodydaktyczne ujęcie metod jest ogólniejsze: obejmuje szereg komponentów rozważanych w dydaktyce polonistycznej na poziomie planowania lekcji, za to metody polonistyczne stosunkowo prosto precyzują wszystkie działania uczniów, odnosząc je do strategii poznawczych. Jednak w obu dydaktykach znajdziemy wspólne odniesienia. Poloniści korzystają często z opartych na działaniu metod aktywizujących, a wśród metod słownych – z metod problemowych, jako że także neurodydaktyka dowodzi 90% skuteczności tego, co uczeń sam wykona

(por. Żylińska 2013). W glottodydaktyce z kolei najpopularniejszym podejściem jest obecnie podejście zadaniowe, kładące nacisk na nauczanie języków obcych zorientowane na działanie (*anaction-oriented approach*, Council of Europe 2001, 9), co wskazywałoby, że korzystanie przez nauczycieli języka odziedziczonego ze wspólnych zasobów dydaktycznych ma swe uzasadnienie teoretyczne.

I rzeczywiście, w odniesieniu do części podejść glottodydaktycznych (a w ich realizacji – do technik) czy polonistycznych metod można zastosować swego rodzaju „przekład" – przetłumaczyć samą „nazwę", wykazując, że sposób, droga do celu jest ta sama, a różnica polega na odmiennej etykiecie, nazwaniu. Jednak na tych dwóch dydaktycznych „mapach" znajdują się miejsca pominięte, nieoznaczone, dlatego w edukacji polonijnej niezbędne wydaje się łączenie, integrowanie czy wzajemne uzupełnianie metod stosowanych w procesie dydaktycznym[6].

Po tych wyjaśnieniach wróćmy kolejno do wymienionych na początku komponentów determinujących wybór i użycie metod/podejść w edukacji polonijnej, po to, by wskazać miejsca ich ewentualnego wzajemnego ubogacania się w zakresie metod i podejść (czy technik stojących za podejściami). Być może szukanie rozwiązań dla podstaw kształcenia języka odziedziczonego i mniej rygorystyczne traktowanie samej metody pozwoli pogodzić nieco inaczej usytuowane w obu dyscyplinach klasyfikacje, by je wykorzystać w praktycznych rozwiązaniach dydaktycznych.

CELE I UCZNIOWIE

Proces poznawania języka odziedziczonego jest od strony psychologicznej tak skomplikowany, jak poznawanie języka obcego – to nie tylko opanowanie nieznanego systemu reguł, ale powolny proces wrastania przez język w od-

[6] Stosuję nazwę *integrowanie*, a nie eklektyczne zestawianie, ponieważ będziemy tu mieć do czynienia z nawiązywaniem do różnych dyscyplin – odmiennych w teoretycznych założeniach nauczania/uczenia się. O podejściu eklektycznym w nauczaniu polonijnym pisze Ewa Lipińska, uznając je za „melanż programów, narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, które są bliskie młodemu pokoleniu" (2015, 142). Z kolei ja sugeruję łączenie metod w obrębie pokrewnych dyscyplin.

mienną (choć nie całkiem obcą) kulturę i społeczeństwo (Chromiec 2004, 44). Dzieci urodzone lub wychowywane poza rodzimym obszarem kulturowym, mimo iż niejednokrotnie w przestrzeni domowej komunikują się ze starszym pokoleniem w języku polskim, nie otrzymują bowiem równoważnej wiedzy na temat „odmiennych sposobów myślenia, odmiennych typów doświadczeń, które konstytuują wizję świata posługującej się tym językiem społeczności" (Zawadzka 2004, 186), jak ma to miejsce w przypadku rówieśników wychowujących się w polskim kontekście geograficzno-społecznym. Dlatego też dla ucznia, dla którego język polski jest językiem drugim/odziedziczonym, każde spotkanie z reprezentantem kultury polskiej może być spotkaniem z Innym, oczywiście odmiennie waloryzowanym aniżeli Inny pochodzący z całkiem odrębnego paradygmatu kulturowego. To założenie nakłada na nauczyciela obowiązek wzbogacenia zestawu metod dydaktycznych o p o d e j ś c i e i n t e r k u l t u r o w e / e t n o l i n g w i s t y c z n e (Żylińska 2010, 52–59). W podejściu tym będzie chodziło o odnoszenie ukazywanego świata – nieznanego – do świata bliższego, kultury bardziej znanej.

Władysław Miodunka wyraźnie wskazał, że „uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastywnego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury" (2009, 105). Koncepcja nauczania interkulturowego bazuje bowiem na doświadczeniach uczniów, punktem odniesienia czyni to, co uczeń zna, czyli język i kulturę lokalną. Jednocześnie takie podejście ułatwia – przez przekazywanie na lekcjach informacji na temat polskiej literatury, historii, realiów kulturowych – rozwijanie języka, poznawanie obyczajów, norm i wartości własnej grupy etnicznej i budowanie tożsamości autonomicznej (Nikitorowicz 1995, Bernacka-Langier 2010), a także kształcenie umiejętności dostrzegania związków między kulturą własną i obcą, pośredniczenia między nimi (Miodunka 2009).

Dydaktyka języka odziedziczonego powinna więc w celach nauczania ujmować zarówno opanowanie języka jako narzędzia porozumiewania, uzyskania kompetencji w posługiwaniu się nim (w mówieniu, słuchaniu, czytaniu i pisaniu), jak i jako nośnika wartości estetycznych i kulturowych, a także tożsamościowych. W rozwiązaniach metodycznych sporo świeżości wniesie łączenie podejścia komunikacyjnego (zadaniowego – czy strategii opartej na działaniu) z niedoprecyzowaną w ujęciu glottodydaktycznym strategią opartą

na przeżywaniu (impresyjno-eksponującą), dobrze opisaną w metodzie przekładu intersemiotycznego (inscenizacji, dramie)[7].

W podejściu interkulturowym pojawia się teza dotycząca kształtowania „człowieka pogranicza", mającego zdolność wychodzenia na pogranicze myślowe i badawcze „umiejącego spojrzeć z boku na kulturę dominującą i budować pomosty umożliwiające wymianę wartości" (Zawadzka 2004, 216). Każde zajęcia z językiem odziedziczonym mogą stać się przestrzenią spotkania kulturowego, podczas którego uczeń zdobędzie zalążek wiedzy „o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych zachowaniach, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę" (Zawadzka 2000, 451). Podejście interkulturowe, co istotne – z zastosowaniem strategii przez przeżywanie i odkrywanie, pozwoli uczącemu się z jednej strony „zarządzać procesem wymiany znaczeń" podczas poznawania tekstów z etnicznego kręgu kulturowego (Zarzycka 2008), a z drugiej – umożliwi budowanie tzw. mostów mentalnych ułatwiających konstruowanie własnej wiedzy w zakresie języka odziedziczonego. Pozwoli przy tym na zachowanie twórczego charakteru, który jest niezbędny dla rozwoju myślenia i języka ucznia.

ZESPÓŁ UCZNIÓW W SZKOLE POLONIJNEJ

Określając kompetencje młodego użytkownika języka odziedziczonego, Ewa Lipińska i Anna Seretny podkreślają, że jego immersja w języku polskim – jeśli występuje – kończy się dość wcześnie (w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej lub szkolnej) i że pomimo sprawności interakcyjnej jego kompetencja gramatyczna nie jest w pełni rozwinięta, zwykle nie zna on standardowej polszczyzny – w jej odmianie pisanej, młody człowiek nie zna też wszystkich rejestrów języka, a jego wiedza socjokulturowa jest nikła (Lipińska, Seretny 2013a). Co istotne wskutek stosowania kryterium wieku przy

[7] Według Zenona Urygi (1996, 115) polega ona na organizowaniu uczestnictwa dzieci i młodzieży w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych (np. przez techniki odbioru prostych utworów literackich).

podziale na grupy edukacyjne zespół uczniów cechuje się niejednorodnością pod względem kompetencji w języku odziedziczonym, dodatkowo – każdy jego członek wnosi zwykle balast skomplikowanej sytuacji językowej w rodzinie[8]. Rzutuje to na konieczność indywidualizowania nauczania, a więc: różnicowania tempa pracy, także – treści w ramach danego zagadnienia, różnicowania rodzajów zadań i ćwiczeń, ich trudności, a także urozmaicania bodźców sensorycznych przez ćwiczenia bądź techniki umożliwiające uczniowi wykorzystanie własnych sposobów uczenia się. Wskazane w uczeniu się języka byłoby w takiej sytuacji podejście indukcyjne, gwarantujące głębsze przetwarzanie przyswajanego materiału. Jeśli instrukcje do zadania są przez nauczyciela prawidłowo podawane, uczeń stanie się nauczycielem sam dla siebie i może zrozumieć materiał.

„Efektywność [konkretnych[9]] działań edukacyjnych [w pracy z zespołem o niejednorodnej kompetencji językowej] zależy od diagnozy wstępnej, czyli rozpoznania poziomu wyjściowego nauczanych kompetencji", a więc wymaga sięgnięcia do metod weryfikujących (opartych np. na metodzie zadaniowej czy – w metodach polonistycznych: sięgnięcie do tych opartych na działaniu lub poszukujących). W modelu interakcji najlepiej zachować wtedy układ dialogowy, partnerski (Nocoń 2009, 30).

Najistotniejsze bowiem w uczeniu takiego odbiorcy wydaje się pozyskanie jego zainteresowania do systematycznego wysiłku, zwłaszcza że decyzja dotycząca podjęcia nauki najczęściej nie zależy od niego i może być niezgodna z jego wolą. Zainteresowanie mogą wzbudzić: atrakcyjny materiał dydaktyczny (np. mądre, wartościowe i inspirujące teksty) oraz te poczynania i zabiegi dydaktyczne, w których uczniowie, przyjmując strategię odkrywania oraz przeżywania, samodzielne konstruują wiedzę – i zaspokajają swe potrzeby intelektualne, emocjonalno-uczuciowe, a także komunikacyjne. Uczniowie zdecydowanie lepiej zapamiętają to, co ich treściowo pasjonuje, dotyczy ich samych, bawi i zadziwia (jak np. włączenie w lekcję autentycznych dziecięcych zabaw języ-

[8] Odwołuję się tu do E. Lipińskiej i A. Seretny, które określają skomplikowaną sytuację językową w rodzinach dzieci polonijnych, nazywając proces komplikacji przeszłością edukacyjną (2013a).

[9] Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie uzupełnienia moje – B.N.-S.

kowych) – niż materiał neutralny znaczeniowo (Dyduchowa 1988). Wartością dodaną pozyskanej motywacji jest pozytywne nastawienie do przedmiotu i języka, a wtedy nawet żmudne ćwiczenia gramatyczne przestają być problemem.

Podejście/ujęcia konstruktywistyczne (samodzielne konstruowanie wiedzy) pojawiają się zarówno w myśli dydaktyki polonistycznej (ogólnej), jak też glottodydaktycznej – choć w działaniach w klasie szkolnej rzadko dochodzą do pełnego głosu. Według tego ujęcia uczeń jest współodpowiedzialny za przebieg zajęć, choć to nauczyciel próbuje doprowadzić podopiecznego od stanu wyjściowego, ustalonego w diagnozie – do określonego celu. To on konstruuje możliwie optymalne wyniki ucznia, tworzy także hipotezy, które potem praktycznie testuje. Przejmuje zatem rolę animatora, który organizuje, planuje, przekazuje materiał dydaktyczny w taki sposób, aby powstały optymalne warunki do uczenia się (Lewicka 2007), tak, by postrzeganie stało się procesem aktywnym, w którym znaczenia są przypisywane na podstawie posiadanych doświadczeń i wiedzy. Doświadczenia są z kolei aktualizowane w działaniu. A więc planowane zadania dla uczniów powinny czerpać z założeń podejścia zadaniowego (w myśl ustaleń glottodydaktycznych) czy z – podobnych – metod aktywizujących (w myśl dydaktyki języka ojczystego) i kierować ucznia do strategii opartej na działaniu. Warto w tym miejscu przypomnieć, że John Dewey upominał się o taką aktywność prawie 100 lat temu.

Metody aktywizujące (nawiązując do nazwy czerpiącej z dydaktyki polonistycznej), do których należą gry i zabawy, najlepiej łączyć z pracą w grupie traktowaną nie tylko jako forma pracy, ale też jako metoda wspierająca konstruowanie wiedzy wspólnej uczniów (w glottodydaktyce częściej nazywana techniką kooperatywną). Każdy uczeń może zatem w grupie uczyć się czegoś innego oraz w inny sposób, chociaż na podstawie tego samego zewnętrznego planu nauczania. Każdy uczeń może też konstruować sobie aktywnie na podstawie tego planu swój własny model pracy nad językiem.

Przykładami metod aktywizujących są metody kształcenia sprawności językowej (por. Dyduchowa 1988), z których każda: metoda praktyki pisarskiej, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru nadaje się do wykorzystania w nauczaniu polonijnym.

POZIOM OPANOWANIA JĘZYKA PIERWSZEGO

Nauczanie języka odziedziczonego jest zwykle zanurzone w szerszym kontekście psychopedagogicznym niż uczenie języka ojczystego: uczniowie, będąc uczestnikami systemu edukacyjnego krajów osiedlenia oraz szkoły polskiej, mogą podlegać różnym teoriom nauczania, a także różnym przyzwyczajeniom co do sposobu rozwiązywania problemów, stosowanych metod, dzięki którym pogłębiali znajomość języka pierwszego.

Ze względu na taki determinant w edukacji polonijnej warto zwrócić uwagę na metody wspomagające przetransferowanie umiejętności językowych z jednego języka do drugiego: wszak procesy myślowe, które odpowiadają za uczenie się zarówno pierwszego, jak i drugiego języka, są wspólne dla nich obu (Cummins 1979)[10]. W myśl teorii współzależności rozwojowej język wyjściowy nie tylko nie przeszkadza w opanowaniu i rozwijaniu języka docelowego, ale może się przyczynić do efektywnego jego opanowania (por. Dulay, Burt, Krashen 1982).

Przykładem może być odwołanie się do opanowanej w lokalnej szkole kompetencji tekstotwórczej w pisaniu komunikatu/dowolnej formy wypowiedzi i połączenie czynności ich tworzenia/pisania z kształceniem opisu postaci. By zadanie polegające na opisywaniu w pełni motywowało do wykonania, warto nadać mu dodatkowy cel zadaniowy (np. związany z poszukiwaniem zagubionej osoby w odniesieniu do treści lektury). Uczniowie w sposób prawie niezauważalny opanują sprawność tworzenia formy (Cummins 1979), gdy do jej przypomnienia posłuży metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru (zaczerpnięta z dydaktyki polonistycznej)[11]. Oto zobrazowanie zastosowanej metody:

[10] Teoria często przedstawiana wizualnie za pomocą metafory podwójnej góry lodowej o wspólnym, zanurzonym w wodzie trzonie. Por. http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html [dostęp: 18.05.2016].

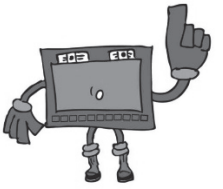
[11] Jedna z pięciu metod kształcenia sprawności językowej, opracowanych przez Annę Dyduchową (1988), polega na dostarczeniu odpowiednio zmotywowanym uczniom wzoru (np. pisanego tekstu), jego obserwacji i analizie za pomocą ćwiczeń, wreszcie transformacji (przez ćwiczenia transformacyjne pozwalające oderwać się od wzoru), by w końcu dojść do zadań całkowicie twórczych. Nauczając języka polskiego jako drugiego, można dłużej pozostać w sferze ćwiczeń transformacyjnych.

B Tworzymy komunikat.
Czytam.

KOMUNIKAT

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

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



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

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

Tworzymy komunikat (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2016, 79)

To nie jedyna metoda polonistyczna, która ułatwia uczniowi przetransferowanie umiejętności z języka pierwszego do języka drugiego – wzmacnia ona także budowanie tożsamości dziecka przez akceptację wspólnych systemów wartości i wiedzy.

CZYNNIKI SOCJOLOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE

Kontekst globalny, s o c j o k u l t u r o w y uczenia języka odziedziczonego obejmuje idee, preferowane systemy wartości tkwiące w długoterminowych, naczelnych celach edukacji, na których „budowane są wzorce wychowania i model absolwenta" (Nocoń 2009, 27). Jak podkreślają badacze, współcześnie

to kontekst zmieniający się bezustannie wraz z szybkimi, zwłaszcza w ostatnich dekadach, przemianami cywilizacyjnymi i połączonymi z nimi zmianami w potrzebach edukacyjnych człowieka. Określa je raport Komisji Europejskiej, kładąc nacisk na opanowywanie przez uczących się nie tyle wiedzy, co metod uczenia się oraz tzw. kompetencji kluczowych, umożliwiających człowiekowi funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości[12].

Kontekst ten obejmuje także osiągnięcia techniczne, m.in. informatyzację i cyfryzację współczesnego świata, a więc nowe (elektroniczne) środki nauczania. Mają one znaczący wpływ na przededukacyjne doświadczenia uczących się i na zmianę postrzegania świata oraz zachowań komunikacyjnych. Kultura audiowizualna rodzi nowy typ percepcji: tekst przestaje być linearnym tekstem werbalnym, a globalizacja, dokonująca się za pomocą mediów, otwiera wewnętrzne systemy edukacyjne na współpracę i poddaje je wzajemnym oddziaływaniom. W takiej sytuacji właściwe miejsce w systemie musi odnaleźć ta rola edukacji polonijnej, która zapewni uczniom w konkretnej społeczności „utrzymanie tożsamości [etnicznej] i przekazywanie szeroko rozumianej tradycji" wśród innych kultur (Nocoń 2009, 29).

Jednocześnie uwzględnienie tego kontekstu obliguje do włączania w sposób kształcenia języka odziedziczonego technologii informacyjno-komunikacyjnych, a zwłaszcza do wykorzystania dostępu do Internetu – w formie wyszukiwania potrzebnych w czasie nauki danych czy też w postaci metody projektu (znanej w dydaktykach obu dyscyplin) – projektów internetowych do interakcji z rówieśnikami w Polsce. Prawdziwe kontakty rówieśnicze nawiązane za pomocą nowych mediów pozwalają na zyskanie motywacji, która wydłuży godziny kontaktu z językiem i żywą kulturą poza sobotnie spotkania w szko-

[12] Kompetencje te zdefiniowane zostały jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Należą do nich: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna, por. https://www.efs.2007-2013.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx [dostęp: 05.05.2016].

łach polonijnych. To wykorzystanie podejścia zadaniowego w warunkach naturalnych. Współpraca rówieśnicza może stać się dla uczniów impulsem, by się czegoś konkretnego nauczyć w zakresie rozwijania wszystkich sprawności językowych czy poznawania tekstów kultury (choćby nawet kultury popularnej czy różnych rejestrów języka). Samo wykorzystanie mediów na lekcji ma wartość motywującą, wartością dodaną jest wdrożenie uczniów do pracy w grupie, a przy tym uruchamia ono potrzeby poznania nowych struktur i słownictwa, tekstów kultury. Korzystanie z Internetu zachęca do pisania – mogą przy tym powstać materiały ciekawe i zabawne – zupełnie inne niż te tworzone „pod nauczyciela". Stają się one dobrym pretekstem do redagowania własnych tekstów – z koniecznością produktywnego użycia języka. Pomocne w całym procesie mogą być takie komponenty komunikacyjne nowych mediów jak: e-mail, chat, blogi czy portale nauczania na odległość oraz interaktywne materiały dydaktyczne.

Ograniczeniem w zakresie wykorzystania projektów internetowych może być k o n t e k s t p s y c h o l o g i c z n y (w dyskursie dydaktycznym lokowany zwykle poniżej socjokulturowego) ze względu na konieczność dostosowania metod i strategii nauczania do wieku uczących się oraz do ich określonych możliwości i ntelektualnych i emocjonalnych[13].

CZAS PRZEZNACZONY NA NAUKĘ

Jednym z ważniejszych komponentów procesu dydaktycznego, w sposób istotny wpływający na wybór metod/podejścia stosowanego podczas nauki języka odziedziczonego, jest czas nauki, a ten jest w nauczaniu polonijnym

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

mocno ograniczony. To zaledwie 3–4 lekcje przypadające w sobotnie przedpołudnia w czasie 32–35 cotygodniowych spotkań.

Niebagatelny jest też fakt, że zajęcia szkolne odbywają się w czasie wolnym, przeznaczonym zwykle na odpoczynek i rozrywkę. Nie jest to czynnik sprzyjający stawianiu wygórowanych wymagań uczniom szkół sobotnich. Trudno też w krótkim czasie zrealizować cele łączące poznawanie języka i tekstów kultury polskiej z komponentem historyczno-geograficznym.

W takim kontekście lokalnym specyficznego dyskursu edukacyjnego znakomitym rozwiązaniem jest proponowane przez Ewę Lipińską i Annę Seretny wykorzystanie kształcenia językowo-przedmiotowego jako metody skorelowanej, w której teksty literackie/teksty kultury są punktem wyjścia dla rozwijania umiejętności językowych (2012, 110–114). Dla zwiększenia efektywności nauczania badaczki proponują także w ramach podejścia komunikacyjnego rozwijanie kompetencji lingwistycznych w systemie zintegrowanym (Lipińska, Seretny 2013b), kładąc nacisk na integrację podsystemów języka w kształceniu – rozwiązanie niewątpliwie efektywne, jako że sama kompetencja językowa jest tworem holistycznym.

Proponowane podejścia glottodydaktyczne, a zwłaszcza metodę skorelowaną, warto łączyć z metodami polonistycznymi opartymi na działaniu i na ekspozycji – a konkretnie z metodą analizy i twórczego wykorzystania wzoru oraz metodą przekładu intersemiotycznego (także opartych na tekstach: kultury, literackich) – intensywnie wykorzystujących twórcze działania uczniów w połączeniu z oddziaływaniem na ich sferę emocjonalno-uczuciową.

Przegląd wybranych podejść i metod funkcjonujących w dydaktyce i glottodydaktyce obrazuje ich wewnętrzne zróżnicowanie i pewien chaos terminologiczny. Przedstawione rozważania przekonują też, że wybór optymalnego rozwiązania wymaga dużej świadomości nauczyciela co do uwarunkowań procesu dydaktycznego – w omawianym przypadku sporej wiedzy kontekstowej o uczących się języka odziedziczonego.

Z kolei samo bogactwo czy nawet pewien „naddatek" metodyczny nie powinien przeszkadzać, jeśli można go wykorzystać z edukacyjnym zyskiem dla ucznia rozwijającego język odziedziczony.

BIBLIOGRAFIA

Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2009, *Bawimy się w polski 1*, Katowice: Officina Silesia.

Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce – Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III poziomu edukacyjnego*, Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.

Bortnowski S., 2004, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, w: Janus-Sitarz A., red., *Polonista w szkole*, Kraków: Universitas.

Chromiec E., 2004, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins J., 1979, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, „Review of Educational Research", no 49(2).

Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dulay H., Burt M., Krashen S., 1982, *Language two*, New York: Oxford University Press.

Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSiP.

Fishman J., 2001, *300-plus years of heritage language education in the United States*, w: Peyton J.K., Ranard D.A., McGinnis S. red., *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Kotarbiński T., 1957, *O pojęciu metody*, Warszawa: PWN.

Kupisiewicz C., 1996, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: BGW.

Lewicka G, 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Lipińska E., 2015, *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party"*, „Postscriptum Polonistyczne" 2015, nr 2(16).

Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Lipińska E., Seretny A., 2013a, *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 02.03.2015].

Lipińska E., Seretny A., 2013b, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków: Wyd. UJ.

Miodunka W., red., 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
Nagajowa M., 1995, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa: WSiP.
Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana.
Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wyd. UO.
Okoń W., 1990, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: Miodunka W., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. UJ.
Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: Kielar Z. i in., red., *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa: Graf-Punkt.
Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
Żylińska M., 2010, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wyd. Naukowe UMK.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

INTEGRATING METHODS AND ACTIONS IN POLISH DIASPORA TEACHING – FROM THEORY INTO PRACTICE

The article author describes the differences and similarities of the methods used in teaching the mother tongue and the inherited language. She aims at identifying the common points where the methods used by the two disciplines (mother tongue and inherited language teaching) meet, allowing for their integration to improve the efficiency of learning the inherited language.

Keywords: method, attitude, inherited language, Polish diaspora teaching

GRAŻYNA ZARZYCKA

Uniwersytet Łódzki
Łódź, Polska

INDUKCYJNE NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH. KRYTYCZNY PRZEGLĄD KONCEPCJI

UWAGI WSTĘPNE – ROZUMIENIE DEDUKCJI I INDUKCJI W FILOZOFII

Pojęcia indukcji i przeciwstawianej jej dedukcji zostały przeniesione do glottodydaktyki z filozofii. W *Słowniku filozofii* (Didier 1993, 67) dedukcja objaśniana jest jako „rozumowanie ścisłe, polegające na zastosowaniu ogólnej zasady do pojedynczego przypadku". Jako przykład rozumowania dedukcyjnego podawany jest sylogizm: „Wszyscy ludzie są śmiertelni. Sokrates jest człowiekiem, a zatem Sokrates jest śmiertelny".

Indukcja natomiast definiowana jest przez to samo źródło jako:

> rozumowanie pozwalające na przejście od faktów jednostkowych do uogólnień (np. Anglik przyjeżdżający do Paryża spostrzega kilka rudych kobiet, z czego drogą „indukcji" wnioskuje, że wszystkie Francuzki są rude) (Didier 1993, 139).

W dalszej części definicji zwraca się uwagę na fakt, iż (mimo braku ścisłości) tego rodzaju wnioskowanie „znajduje się u podstaw wszelkich odkryć umysłowych". Ostatni akapit hasła słownikowego poświęconego indukcji

odsyła czytelników do koncepcji Johna Stuarta Milla, logika z wieku XIX, uważanego za najważniejszego propagatora rozumowania indukcyjnego:

> W przedstawionym przez J.S. Milla klasycznym schemacie metody naukowej indukcja odpowiada drugiemu etapowi badań: następuje ona po *obserwacji*, a pozwala przejść do sformułowania „prawa". Trzecim etapem jest doświadczalne sprawdzenie („weryfikacja") (Didier 1993, 139–140).

Oba pojęcia, wprowadzone na grunt nauczania języków obcych, zostały wyposażone w dodatkowe znaczenia. Celem poniższego studium jest przedstawienie i skonfrontowanie różnorodnych koncepcji dotyczących rozumienia podejścia indukcyjnego, którego jednak nigdy nie można oddzielić od – stojącego w opozycji – podejścia dedukcyjnego.

DEFINIOWANIE I CHARAKTERYZOWANIE PODEJŚCIA DEDUKCYJNEGO I INDUKCYJNEGO PRZEZ POLSKICH METODYKÓW

W polskich glottodydaktycznych pracach metodycznych mówi się zwykle o nauczaniu lub podejściu indukcyjnym i przeciwstawia się je nauczaniu lub podejściu dedukcyjnemu; wyróżniane jest też podejście pośrednie, dedukcyjno-indukcyjne:

> Podejścia te określają funkcję świadomości (kognitio) w procesie opanowania języka, a ściślej jego struktury, tj. gramatyki i systemu leksykalno-frazeologicznego. Wyróżnić można w tym względzie trzy zasadnicze funkcje świadomości:
>
> 1. funkcja relewantna i konstytutywna;
> 2. funkcja irrelewantna;
> 3. funkcja relatywna. Innymi słowy chodzi o zasadniczy udział świadomości, jej brak lub tylko częściowe wykorzystanie w konstruowaniu metody nauczania. Podejście dedukcyjne oznacza w praktyce naukę języka na bazie

> świadomego studium struktury języka, a więc gramatyki. Przy podejściu indukcyjnym gramatyka i język opanowywane są przez teksty (Pfeiffer 2001, 53).

Opis ten zawiera lakoniczną charakterystykę podejścia indukcyjnego. Oznacza ono, zdaniem autora, takie nauczanie, w którym nie objaśnia się wprost (nie uświadamia się) reguł gramatyki. Mają być one przyswajane (jak? – tego autor nie wyjaśnia) „przez teksty". W dalszym wywodzie badacz wprowadza jeszcze jeden, oprócz świadomości, element różnicujący pojęcia i metody nauczania: język, w którym jest ono prowadzone. Istotne jest, czy używany jest w jego trakcie jedynie język docelowy, czy również języki pośredniczące – np. język ojczysty ucznia. Dodatkowo, Pfeiffer łączy (utożsamia?) podejście dedukcyjne i indukcyjne z określonymi metodami nauczania języków obcych:

> Metody bezpośrednie, bazując na podejściu indukcyjnym, eliminują świadomy sposób zdobywania wiedzy gramatycznej. Struktura języka obcego przyswajana jest przez teksty. Metody te równocześnie rezygnują z jakichkolwiek funkcji języka ojczystego w procesie nauczania, które jest w związku z tym monolingwalne. Metody pośrednie bazują na podejściu dedukcyjnym, a świadomość występuje w funkcji zasadniczej (relewantnej). Metody te tworzą procedury nauczania, w których gramatyka języka obcego i język ojczysty uczniów w sposób świadomy wpisane są w repertuar technik nauczania. Procesy dedukcyjne zakładają świadome poznawanie reguł językowych, by na ich podstawie rozwijać umiejętności i sprawności językowe. Metody pośredniczące, bazując na podejściu dedukcyjno-indukcyjnym, wykorzystują studium struktury języka obcego i język ojczysty w funkcji pomocniczej, a więc wszędzie tam, gdzie w sposób efektywny można objaśnić i przećwiczyć elementy języka (Pfeiffer 2001, 54).

Moje uwagi krytyczne wobec przedstawionych powyżej sądów pragnę sformułować w formie pytań:

> – Czy można zgodzić się z tym, że w nauczaniu indukcyjnym wiedza gramatyczna jest zdobywana w sposób „nieświadomy"?
> – Co to znaczy – „zdobywana"? (sformułowanie niejasne: czy oznacza to aktywne dążenie uczących się do poznania tych reguł czy też nieaktywne, co jest charakterystyczne dla uczenia się zgodnie z metodami naturalnymi (które odbywa się całkowicie bez objaśniania gramatyki)?

– Co to znaczy [przyswajać] „przez teksty"? Czy ma to znaczyć, że jeśli uczący się zrozumie tekst, to automatycznie odkoduje reguły języka, na bazie których został zbudowany? A może „tekst" jest w cytowanym powyżej fragmencie jedynie synonimem przykładu w naturalnym kontekście użycia? Ponadto nie została przedstawiona metodologia owego sposobu przyswajania reguł przez teksty.
– Czy można się zgodzić ze stwierdzeniem, że nauczanie indukcyjne musi się odbywać jedynie z udziałem języka docelowego – „monolingwalnie"?

Pragnę też zwrócić uwagę, że w powyższym opisie nie mówi się o roli nauczyciela i roli uczących się w odkrywaniu reguł języka, a to przecież, jak się zdaje, jest podstawowym kryterium w rozróżnieniu podejścia indukcyjnego od dedukcyjnego w nauczaniu języka obcego.

Hanna Komorowska, anglistka, której *Metodyka nauczania języków obcych* (2005) jest z pewnością najczęściej wykorzystywanym przewodnikiem po różnych obszarach glottodydaktyki, podchodzi do interesującego nas zagadnienia bardziej pragmatycznie. W rozdziale 14, poświęconym nauczaniu gramatyki, autorka zestawia ze sobą dedukcyjne oraz indukcyjne nauczanie gramatyki[1], ukazując różnice w zakresie stosowanych technik prezentacji nowego materiału gramatycznego:

Przebieg prezentacji nowego materiału gramatycznego w dedukcyjnym i indukcyjnym nauczaniu gramatyki (Komorowska 2005, 161–167) (oprac. własne)

Kroki	Dedukcyjne nauczanie gramatyki	Indukcyjne nauczanie gramatyki
1.	„wypowiedzenie struktury [przez nauczyciela? – G.Z.[2]], które czyni ją zrozumiałą dla ucznia"	„uczniowie zapoznają się z tekstem, wyszukując nieznane formy lub też wyszukują w tekście sygnał zapisany przez nauczyciela na tablicy (np. określoną końcówkę)"
2.	sprawdzenie właściwego zrozumienia struktury przez uczniów, np. techniką imitacji	„na podstawie tekstu i odpowiednio dobranych przykładów mają znaleźć pewne zależności, zrozumieć znaczenie nowej formy na podstawie kontekstu, w jakim ona występuje i sformułować próbę własnego wyjaśnienia zasady gramatycznej, jaka rządzi nowym materiałem"

[1] Przypomnijmy, że Pfeiffer mówił o dedukcyjnym i indukcyjnym nauczaniu/podejściu w nauczaniu języków obcych), więc różnica pomiędzy podejściem badaczy widoczna jest już na poziomie użytej terminologii.

[2] Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie uzupełnienia moje – G.Z.

3.	zapisanie struktury na tablicy	„po ewentualnej korekcie ze strony nauczyciela – przechodzą do praktyki językowej"
4.	„objaśnienie budowy struktury, ewentualnie podkreślenie istotnych jej cech, np. końcówki *-ed* w angielskim Past Simple)"	praktyka językowa – utrwalanie nowego materiału
5.	przeczytanie jej	
6.	„zapisanie nowej struktury w zeszytach w możliwie charakterystycznym dla niej kontekście, np. w odpowiednim minidialogu"	
7.	praktyka językowa – utrwalanie nowego materiału	

Widać tu zasadnicze różnice między charakterystyką podejść dokonaną przez oboje przywoływanych autorów. Komorowska nie łączy stosowania jednego lub drugiego podejścia z kwestią języka używanego w procesie nauczania. Wydaje się to słuszne – dlaczego uczący się nie mogą odkrywać reguł języka docelowego, formułując te zasady w innym języku? Odkrywanie nie musi się przecież wiązać z jednoczesną produkcją o charakterze metajęzykowym w języku docelowym. Enigmatyczne określenie Pfeiffera „przyswajanie przez teksty" zostało przez Komorowską przełożone na stosowane w pedagogice językowej kroki – w przypadku dedukcyjnego nauczania gramatyki cztery z siedmiu kroków dotyczą czynności nauczyciela, a tylko trzy – uczących się. Inaczej jest w przypadku indukcyjnego nauczania gramatyki – tych kroków jest mniej, bo tylko cztery, i każdy z nich jest opisem czynności uczącego się (rola nauczyciela też została zaznaczona – stoi on w tle, odpowiednio dobiera przykłady, daje sygnały, poleca wykonanie czegoś).

Komorowska docenia techniki indukcyjne w nauczaniu gramatyki, podkreślając ich walory w zakresie kształtowania autonomii uczących się, domysłu językowego, krytycznego myślenia oraz trwałości zapamiętywania materiału (2005, 167). Podkreśla jednak, że prezentacja typu indukcyjnego wymaga znacznych przygotowań od uczących w zakresie doboru materiałów. Jak twierdzi Komorowska, „łatwiej przy prezentacji indukcyjnej o błędy metodyczne, jak np. nadużywanie języka ojczystego, terminologii gramatycznej i tłumaczenia" (2005, 167). Nie mogę się z tym zastrzeżeniem zgodzić – uważam, że przy dedukcyjnym nauczaniu gramatyki lektor o wiele szybciej za-

mienia się w „gramatyka opisowego" niż przy indukcyjnym, zdecydowanie szybciej przechodzi też na kod języka pośrednika.

Kończąc przegląd polskich prac metodycznych[3], nie można pominąć ważnej publikacji polonistycznej, którą są *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in., 2011). Składają się one z sześciu równoważnych części, opracowanych dla wszystkich poziomów biegłości. W każdym segmencie znajduje się podrozdział dotyczący technik nauczania gramatyki. Wyróżnia się w nim techniki pracy stosowane w podejściu komunikacyjnym: prezentację, praktykę, produkcję i z nimi właśnie powiązano metodę dedukcyjną i indukcyjną; por. opis w części dotyczącej poziomu A1:

> W fazie prezentacji można stosować *metodę dedukcyjną* (od reguły do przykładów i ćwiczeń)[4] lub *indukcyjną* (od przykładów do reguły). Formułując regułę, należy pamiętać, żeby była ona w miarę możliwości krótka, przejrzysta i poparta przykładami. Nowa struktura powinna zaś pojawić się w kontekście, w tekstach i/lub autentycznych (mówionych i pisanych) (Janowska i in. 2011, 32)[5].

Objaśnienie to jest zbliżone do opisów zawartych w podręczniku metodycznym Komorowskiej. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* mówi się o metodzie dedukcyjnej i indukcyjnej, gdy wcześniej cytowani autorzy używali określeń: podejście lub nauczanie. Należy pochwalić autorów *Programów*…, że zdecydowali się opatrzyć przypisem zasadę „od reguły do przykładów i ćwiczeń", stosowaną w nauczaniu dedukcyjnym. Trudno jednak zrozumieć, dlaczego podobnym przypisem nie opatrzono zasady „od przykładów do reguły", charakterystycznej, według autorów, dla metody indukcyjnej. Nie wiadomo więc, czy w metodzie indukcyjnej również nauczyciel prezentuje nowe przykłady i naświetla na ich podstawie reguły gramatyczne i ich funkcje. Nie wspomina się także w tym objaśnieniu o zmiennych rolach

[3] Z konieczności – są to prace wybrane.

[4] W tekście oryginalnym w tym miejscu zastosowano przypis objaśniający: „Nauczyciel prezentuje nowe struktury, ich budowę i funkcje".

[5] To uzasadnienie jest powtarzane w częściach odnoszących się do wszystkich poziomów biegłości.

nauczyciela i uczącego się w obu typach nauczania, jak również o języku objaśnień gramatycznych (co było bardzo ważne w opisie Pfeiffera).

Podsumowując tę część naszej analizy, trzeba uznać, że obecne w polskiej literaturze metodycznej objaśnienia i charakterystyki nauczania dedukcyjnego i indukcyjnego w znacznym stopniu się od siebie różnią. Można je przy tym określić jako dość enigmatyczne i zbyt skrótowe (może z wyjątkiem opisu przedstawionego przez Komorowską, która wizualizuje przebieg prezentacji nowego materiału gramatycznego w obu podejściach). Żeby nauczyciel, szczególnie młody (ale też dojrzały, który dotąd pracował w sposób tradycyjny) mógł się przekonać do stosowania podejścia indukcyjnego, powinno mu się dostarczyć przykłady wzorcowych lekcji lub precyzyjnie opisać formy aktywności. Tego w tych trzech ważnych pracach nie znalazłam.

OBJAŚNIANIE ZASAD PODEJŚCIA INDUKCYJNEGO W ANGLOJĘZYCZNYCH PRACACH METODYCZNYCH

DEFINIOWANIE I CHARAKTERYZOWANIE PODEJŚCIA INDUKCYJNEGO

W pracy *Introducing grammar* znajdujemy takie objaśnienie:

There are two approaches to the learning grammar: one is deductive, i.e. where the teach explains the rules and meaning to the learner; the other is inductive, where learners are given a lot of examples and established rules and meaning for themselves (Istnieją dwa podejścia do gramatyki uczenia się: jeden jest dedukcyjny, tj. wykładowca wyjaśnia zasady i ich znaczenie uczniowi; drugi jest indukcyjny, w którym uczniowie otrzymują wiele przykładów i samodzielnie ustalają zasady i ich znaczenie[6]) (Woods 1995, 76).

[6] Wszystkie tłumaczenia anglojęzyczne moje – G.Z.

Jak więc widzimy, elementem różnicującym oba podejścia w tej definicji są role nauczyciela i uczącego się – podejście indukcyjne jest ukierunkowane na uczącego się: nauczyciel motywuje go do samodzielnego odkrywania zjawisk językowych, pragnąc, jak sugeruje autor, stworzyć idealnego uczącego się/*good language learner*, czyli takiego, który „bezustannie poszukuje wzorów językowych, bezustannie analizuje, kategoryzuje i syntetyzuje[7]"(Rubin 1975 za: Woods 1995, 77).

Woods uważa, że uczący się, zaangażowani w proces samodzielnego odkrywania języka, rozwijają własne strategie uczenia się (1995, 77), a owo skupianie się na formie pozwala zintelektualizować proces przyswajania języka, co – zdaniem autora – jest bardzo ważne, pod warunkiem, że nie zapomina się o kontekście, w którym dane struktury są używane (Woods 1995, 78). Badacz sugeruje, by stosując podejście indukcyjne, zwracać uwagę na myślenie o znaczeniu. Proponuje zachowanie równowagi w posługiwaniu się podejściem indukcyjnym i dedukcyjnym ze względu na różne potrzeby uczących się (nie każdy będzie się czuł pewnie w sytuacji ciągłego sprawdzania jego umiejętności domysłu, odkrywania).

WARIANTY NAZWY

W pracach metodycznych można znaleźć różnorodne odpowiedniki określenia podejście indukcyjne [w nauczaniu języków obcych/języka obcego]. Najczęściej, szczególnie w literaturze polskojęzycznej, stosowane jest ono wymiennie z określeniem: „nauczanie indukcyjne gramatyki", co sprawia, iż zwykle odnosi się ono przede wszystkim do działań dotyczących sposobu przyswajania reguł językowych bądź prezentacji nowego materiału gramatycznego (czy jednak całkiem słusznie?). Inne warianty nazwy (zauważmy, że nie wszystkie kierują naszą uwagę wprost na gramatykę), które wydobyłam z anglojęzycznych prac metodycznych, to:

[7] [Good language learner] *who is constantly looking for patterns in the language. He attends to the form in a particular way, constantly analysing, categorizing and synthesizing. He is constantly trying to find schemes for classifying information.*

– *Discovery activities* (działania/zadania odkrywcze; polegające na odkrywaniu): „Wykonując je, uczący się są zachęcani do samodzielnego odkrywania reguł językowych”[8] (Harmer 2005, 161);
– *Creative grammar practice* (kreatywne działania w zakresie gramatyki; odkrywanie gramatyki) (Gerngross, Puchta, 1992);
– *Discovery learning* (odkrywcze uczenie się; uczenie się oparte na odkrywaniu) (Thornbury 1999, 29);
– *Learning from experience* (uczenie się na bazie doświadczeń) (Thornbury 1999, 49).

Autor w swojej pracy *How to teach gram mar* (Thornbury 1999) poświęca jeden rozdział na objaśnienie podejścia dedukcyjnego w nauczaniu gramatyki (rozdział 3. *How to teach grammar from rules)* oraz dwa rozdziały na zilustrowanie podejścia indukcyjnego (rozdział 4. *How to teach grammar from examples* i rozdział 5. *How to teach grammar through texts*). Charakterystyka obu podejść, dokonana przez tego badacza, nie odbiega zbytnio od opisów znanych z prac polskojęzycznych:

W podejściu dedukcyjnym najpierw prezentowana jest zasada, a potem przykłady, a w podejściu indukcyjnym najpierw przykłady, z których wyprowadza się regułę[9] (Thornbury 1999, 29).

Thornbury stosuje obrazową metaforę, która bardzo dobrze ukazuje różnice między obu podejściami. Porównuje mianowicie podejście dedukcyjne do sytuacji, w której przed przyjazdem do pewnego kraju przybysz został poinstruowany, że ludzie witają się w tym kraju przez pocieranie nosów. I tak właśnie robi, gdy się tam pojawi. Podejście indukcyjne porównuje z kolei do sytuacji, w której przybysz pojawia się w tym kraju, obserwuje przypadki pocierania nosa, domyśla się zasady, która się za tym kryje i stara się ją zastosować.

[8] *Students are encouraged to work out for themselve show launguage forms are constructed and used.*

[9] *A deductive approach starts with the presentation of a rule and is followed by examples in which the ruleis inferred.*

Konkludując, badacz postuluje, by nazwy: nauczanie dedukcyjne i indukcyjne zastąpić określeniami: *rule-driven learning* (uczenie się wyprowadzane z reguł – dedukcyjne) oraz *discovery learning* (odkrywcze uczenie się/uczenie się oparte na odkrywaniu – indukcyjne).

Oba podejścia są w poszczególnych rozdziałach znakomicie scharakteryzowane (wymienione są zalety i wady ich stosowania) oraz zobrazowane za pomocą różnorodnych aktywności lekcyjnych. Rozdziały kończą się dyskusją i oceną każdej z przedstawionych aktywności.

Autor przypomina poglądy na temat podejścia indukcyjnego (to, że jest to uczenie się zbliżone najbardziej do przyswajania języka pierwszego, a więc do uczenia się naturalnego, bezpośredniego, z doświadczenia – por. poglądy Pfeiffera). Podaje jednak później wiele argumentów przemawiających za tym, by podejścia indukcyjnego nie kojarzyć tylko z uczeniem się bezpośrednim, ale raczej z nauczaniem odkrywczym, np.: „Uczenie się odkrywcze jest uczeniem się metodą prób i błędów; nauczyciel pełni w tym procesie rolę przewodnika i osoby wspomagającej (oferującej feedback)”[10] (Thornbury 1999, 52). Autor, entuzjasta podejścia indukcyjnego, zwraca uwagę, że rezultatem angażowania się uczących się w aktywności o charakterze odkrywczym jest pogłębienie motywacji do nauki, uzyskanie głębszego rozumienia mechanizmów językowych i zwiększenie autonomii uczących się (jest to bowiem zdecydowanie podejście ukierunkowane na ucznia) oraz umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów (w przypadku gdy wnioskowanie indukcyjne prowadzone jest w sposób indywidualny); gdy natomiast działania odkrywcze prowadzone są zespołowo, z użyciem języka docelowego, stają się dodatkową praktyką językową.

Aktywności zrealizowane zgodnie z zasadami podejścia indukcyjnego wymagają od nauczyciela dokładnego zaplanowania lekcji – obmyślenia zadań o charakterze odkrywczym i tekstów (najlepiej autentycznych), które dostarczą odpowiedniej liczby przykładów użycia, z których można wyprowadzić daną regułę. Samodzielne odkrywanie reguł językowych przez uczących się zajmuje zwykle więcej czasu niż wtedy, gdy zostaje ona podana

[10] *Discovery learning involves cycles of trial and error, with guidance and feedback provided by the teacher.*

wprost przez nauczyciela (por. Komorowska 2005). Może też nie odpowiadać dużej grupie uczących się nieprzyzwyczajonych do tego typu metod nauczania lub uczenia się. Stosowanie się do zasad podejścia indukcyjnego wymaga przygotowania przez nauczycieli odpowiednich materiałów i zmiany nabytych wcześniej przyzwyczajeń. Nauczyciel wprowadzający elementy podejścia indukcyjnego na swoich lekcjach, musi przede wszystkim sam sobie odpowiedzieć na pytanie, czy możliwe jest odkrycie przez uczących się danej reguły językowej (opis za: Thornbury 1999, 54–55, por. też Harmer 1995, 29–30). Te wady łatwo przezwyciężyć, gdy stosuje się to podejście w systemie mieszanym, na przemian z podejściem dedukcyjnym. Można więc przyjąć, że najbardziej sprzyjającym sposobem nauczania jest tryb indukcyjno-dedukcyjny.

WYBRANE FORMY AKTYWNOŚCI STOSOWANE W PODEJŚCIU INDUKCYJNYM

Podejście indukcyjne dobrze komponuje się z komunikacyjnym nauczaniem języków obcych, w którego centrum znajduje się uczący się, a jedną z głównych jego zasad jest wykorzystywanie materiałów autentycznych, odzwierciedlających społeczne funkcjonowanie języka. Poniżej przedstawiam zwięzły opis form nauczania (typów aktywności, technik), które zdaniem autorów prac metodycznych najlepiej odpowiadają zasadom podejścia indukcyjnego – opartego na odkrywaniu.

TECHNIKI ODKRYWCZE

J. Harmer (1995), w podręczniku metodycznym na temat nauczania i uczenia się gramatyki, w części dotyczącej technik odkrywczych, wskazuje cztery formy aktywności:

1. zapowiedź (*preview*) – polega na wcześniejszej tzn. poprzedzającej etap objaśnienia reguł językowych, ekspozycji uczących się na nowy materiał językowy. Uczącym proponuje się teksty do przeczytania lub odsłuchania, w których znajdują się konkretne struktury bądź zagadnienia językowe. Uczący skupiają się na treści tekstów, ale „przy okazji", mimochodem, wchłaniają nowe struktury językowe;
2. techniki polegające na dobieraniu elementów (*matching techniques*) – gdy polecamy uczącym się, bez dostarczenia dodatkowych objaśnień, dopasowanie pewnych elementów językowych, zmuszamy ich do uruchomienia wnioskowania o charakterze indukcyjnym;
3. analizę tekstu (*text study*) – nauczyciel prosi uczących się, by skupili swoją uwagę na konkretnych strukturach gramatycznych w tekście i spróbowali odkryć ich znaczenie lub uzasadnić ich formę. Nauczyciel może, choć nie musi, sterować procesem odkrywczym uczących się, zadając np. pytania pomocnicze czy przygotowując karty pracy czy tabele, które uczący się mają wypełnić;
4. rozwiązywanie problemów (*problem solving*) – powinno skupiać na problemach dość ogólnych; może przyjąć formę zadania polegającego na poprawie błędów, określaniu funkcji komunikacyjnej zdań czy na objaśnianiu różnic znaczeniowych. Tego typu zadania są, według Harmera, polecane są na co najmniej średnio zaawansowany poziom nauczania; autor zaleca jednocześnie, by negocjowanie reguł językowych[11] odbywało się w języku docelowym.

Wszystkie z wymienionych powyżej form aktywności zostały przez Harmera zilustrowane za pomocą konkretnych zadań zaczerpniętych z podręczników brytyjskich do nauki języka angielskiego i uzupełnione komentarzami metodycznymi.

Jestem przekonana, że lektorzy języka polskiego często wprowadzają większość opisanych przez Harmera aktywności, być może nie mając pełnej świadomości, że realizują tym samym zasady podejścia indukcyjnego. Polszczyzna, jako bogaty język fleksyjny, daje wiele możliwości tworzenia zadań na dobieranie elementów – już w najwcześniejszych fazach nauki można poprosić uczących się o dopasowanie obecnych w tekstach form rzeczowników, przymiotników, zaimków czy czasowników do osoby, rodzaju, liczby, odpo-

[11] Negocjowanie oznacza tu proces dochodzenia do reguły językowej za pośrednictwem wymiany poglądów na temat możliwego rozwiązania problemu – w rozmowie, podczas dyskusji.

wiedniego czasu czy przypadka. W grupach jednojęzycznych dobrze sprawdzają się także zadania o charakterze kontrastywnym, polegające np. na wydobyciu różnic między równoważnymi znaczeniowo wyrażeniami (zdaniami) w dwóch lub więcej niż dwóch, językach.

Sprawdzonym przeze mnie w praktyce lektorskiej ćwiczeniem, które można umieścić zarówno w 3., jak i w 4. kategorii aktywności przedstawionych przez Harmera, jak też zaproponować na każdym etapie nauki, jest zadanie polegające na uzupełnianiu przez uczących się luk w tekście. Zadanie może przyjąć formę dyktanda; wtedy nauczyciel czyta tekst, a uczący się samodzielnie wpisują (lub wklejają) do niego wymagane formy (pełne wyrazy bądź tylko końcówki). Dalszym etapem zadania jest sprawdzenie wykonania zadania, np. odczytanie ponowne tekstu i dyskusja nad znaczeniem, funkcją i budową danych struktur językowych. Zadanie może być również przeprowadzone „cichą metodą" – uczący się samodzielnie uzupełniają luki tekstowe; proces sprawdzania rezultatów może się odbywać w parach (uczący się wymieniają się z sąsiadem swoją kartą zadania, a następnie negocjują odpowiedzi).

Bardzo dobrze, szczególnie na średnim poziomie zaawansowania, sprawdziło się w mojej praktyce lektorskiej zadanie, którego celem jest odkrycie sposobów wiązania tekstu określonego gatunku (może to być opowiadanie, rozprawka, opis, charakterystyka). Przygotowuję dla grupy uczących się zestaw różnorodnych tekstów reprezentujących dany gatunek i proszę o wydobycie z tekstu środków zespolenia i formuł dyskursywnych charakterystycznych np. dla części początkowej tekstu, środkowej i końcowej bądź – przechodząc na grunt semantyki i komunikacji – dla tych segmentów, w których przedstawia się problem, przytacza argumenty, dokonuje porównań, uzasadnień, konkluduje itp. Tego rodzaju zadanie należy wykonywać w zespołach; oczywiście niezbędne jest wcześniejsze przygotowanie przez nauczyciela karty pracy ułatwiającej zebranie wyników.

Choć w niniejszym artykule nie starcza miejsca na zwięzłą choćby analizę zawartości konkretnych podręczników przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego, pragnę zwrócić uwagę – w kontekście rozważań o stosowaniu podejścia indukcyjnego w nauczaniu – przynajmniej na jeden z nich. Jest to przewodnik L. Madelskiej i M. Warchoł-Schlottmann (2008) *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*.

Obfituje on w wiele poleceń i pytań motywujących czytelników do samodzielnego odkrywania reguł językowych. Wartościowym elementem przewodnika jest dobór dialogów (kontekstów), w których prezentowane są konkretne reprezentacje danej reguły. Autorki podręcznika występują w roli asystentów językowych pomagających uczącym się w poszukiwaniach.

WYKORZYSTYWANIE KORPUSÓW JĘZYKOWYCH

Już w latach 90. zeszłego stulecia zwrócono uwagę na istotną rolę, jaką w glottodydaktyce mogą odegrać korpusy językowe. Analiza dużej liczby danych – w szczególności kolokacji – sprzyja samodzielnemu odkrywaniu reguł języka; korpusy mogą więc stać się znakomitym narzędziem wspomagającym nauczanie o charakterze indukcyjnym (por. np. Thornbury 1999, 53–54).

Rozważania na temat sposobów wykorzystywania danych z korpusów językowych są także tematem dyskusji naukowych prowadzonych współcześnie. Pragnę w tym miejscu zwrócić uwagę na znaczące osiągnięcia polskich naukowców, którzy stworzyli polskojęzyczne korpusy językowe (jak korpus PELCRA czy Narodowy Korpus Języka Polskiego) i badają ich użycie (zob. np. Lewandowska-Tomaszczyk 2015; Łaziński 2015 i wiele ich wcześniejszych prac), także w obszarze glottodydaktyki (np. Przybylska 2008).

Dogłębne omówienie funkcji i roli korpusów językowych w nauczaniu języków obcych znajdujemy w artykule A. Leńko-Szymańskiej (2015), umieszczonym w monografii *Podstawy językoznawstwa korpusowego* pod red. B. Lewandowskiej-Tomaszczyk. Leńko-Szymańska zauważa, że na wzrost zainteresowania korpusami językowymi w glottodydaktyce[12] wpłynęły następujące czynniki (por. Leńko-Szymańska 2015, 221–224):

– upowszechnienie podejścia leksykalnego (*lexical approach*) (zob. Lewis 1993), w którym akcentowana jest większa niż wcześniej przypuszczano rola związków frazeologicznych w komunikacji językowej;

[12] Tendencja ta nie jest jeszcze w dużym stopniu zauważalna w glottodydaktyce polonistycznej, ale z pewnością ta sytuacja szybko ulegnie zmianie ze względu na rozwój komputerowych technik analizy danych językowych.

– promowanie autonomii uczących się w procesie edukacji językowej – korzystanie ze słowników, gotowych danych językowych, zasobów Internetu – to niektóre tylko z dróg prowadzących do osiągnięcia samodzielności językowej;
– pojawienie się nowego trendu w podejściu komunikacyjnym – nacisku na formę (*focus on form)* – zbyt duża uwaga poświęcona płynności może skutkować brakiem rozwoju językowego na dalszych etapach uczenia się;
– wzrastająca popularność tzw. nauczania opartego na danych (*data-driven learning*); podejście to wypromował Tim Johns z Uniwersytetu w Birmingham (por. np. Johns 2002).

W kolejnych częściach swojego studium badaczka (Leńko-Szymańska 2015, 224–238) określa rolę i funkcje korpusów w nauczaniu języków obcych. Stwierdza, że: przyniosły one świeże spojrzenie na naturę języka; służą m.in. lepszemu poznaniu konkretnych faktów językowych (przede wszystkim zakresu ich użycia, co daje możliwość stworzenia adekwatnych do potrzeb materiałów dydaktycznych); są źródłem niezliczonych przykładów autentycznego użycia języka. Autorka zwraca też uwagę na fakt, że korzystanie z korpusów sprzyja rozwijaniu nowych technik nauczania i uczenia się języka, a więc wpływa na innowacyjność nauczania.

Nauczanie języka z wykorzystaniem korpusów językowych wymaga wcześniejszego wydobycia przez nauczyciela danych ilustrujących określone zagadnienie językowe, stworzenia listy konkordacjii umotywowania uczących się do analizy danych. Cel analizy musi w poleceniu być wyraźnie określony. Oczywiście, można również poprosić uczących się, by samodzielnie wydobyli dane z dowolnego korpusu; jego rolę może spełnić także wyszukiwarka internetowa. Autorka przedstawiła w artykule zadania, w których poprosiła uczących się o odkrycie, na podstawie listy konkordacji z korpusu PELCRA, zasad użycia w polszczyźnie wyrazów podobnie brzmiących: *duchowy – duchowny*; *plastikowy – plastyczny*); bliskoznacznych: *chmura – obłok* (Leńko-Szymańska 2015, 234–235).

Należy się zgodzić z autorką przedstawionego artykułu, że korpusy językowe mogą się stać (gdy się odpowiednio przygotuje nauczyciela i umotywuje uczących się do odkryć językowych) lepszym niż klasyczny podręcznik źródłem autentycznych danych, z których można wydobyć nie tylko zasady użycia danego języka, ale również językowe obrazy świata, sposoby użycia

określonych frazemów czy słów kluczy. Jeśli idzie o nauczanie jpjo, korpusy językowe mogą być niezwykle przydatne w ilustrowaniu choćby zagadnień związanych z rekcją czasowników czy funkcją przyimków.

PODSUMOWANIE

Przedstawiony w artykule przegląd koncepcji odnoszących się do indukcyjnego nauczania języków obcych wykazał, że jest ono obecnie rozumiane przede wszystkim jako nauczanie oparte na odkrywaniu. Jego stosowanie powoduje zwiększenie autonomii uczących się, lepsze i głębsze zrozumienie przez nich zasad użycia języka docelowego, jak też rozwój ich kompetencji kognitywnych. Ta forma nauczania duże oparcie znajduje obecnie w lingwistyce korpusowej, która przecież również harmonijnie wpisuje się w zasady, tak powszechnego dziś, podejścia komunikacyjnego, jak też „nauczania opartego na danych" czy koncentrującego się na leksyce.

Rozważania miały charakter ogólny – można je odnieść do nauczania każdego języka obcego. W tomie poświęconym problemom nauczania polszczyzny nie może jednak zabraknąć refleksji o charakterze polonistycznym. Oto ona: wydaje się, że w ostatnich kilku dekadach dyskusje naukowe specjalistów zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego zbyt rzadko koncentrowały się na zagadnieniach specyficznie lingwistycznych. To zepchnięcie ich na drugi plan debat naukowych spowodowało, że do glottodydaktyki polonistycznej w niewielkim tylko stopniu przeniknęły światowe koncepcje metodyczne związane z efektywnym i atrakcyjnym przedstawianiem zagadnień językowych w procesie nauczania. Zgromadzone w tekście refleksje są pierwszym krokiem prowadzącym do zmiany tej sytuacji.

BIBLIOGRAFIA

Didier J., 1993, *Słownik filozofii*, Katowice: Wyd. Książnica.

Gerngross G., Puchta H., 1992, *Cretaive Grammar Practice. Getting learners to use both sides of the brain*, Harlow, Essex: Longman.

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Harmer J., 1995, *Teaching and Learning Grammar*, Harlow, Essex: Longman.
Harmer J., 2005, *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Essex: Longman.
Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Leńko-Szymańska A., 2015, *Korpusy w nauczaniu języków obcych*, w: Lewandowska-Tomaszczyk B., *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wyd. UŁ.
Lewandowska-Tomaszczyk B., red., 2015, *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wyd. UŁ.
Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.
Johns T., 2002, *Data-driven learning: the perpetual challenge*, „Language and Computers".
Marko G., *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*, Amsterdam: Rodopi.
Łaziński M., 2015, *Korpusy w programach badawczych i dydaktyce Instytutu Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego*, w: Bundza I., Kowalewski E., Krawczuk A., Slyvynskij O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów: Firma INKOS.
Madelska L., Warchoł-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wyd. Prolog.
Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.
Woods E., 1995, *Introducing Grammar,* London, New York, Toronto: Penguin English.
Przybylska R., 2008, *O potrzebie tworzenia korpusów tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Kraków: Wyd. UJ.
Rubin J., 1975, *What the „good language learner" can teach us,* „TESOL Quarterly", Vol. 9, No. 1.
Thornbury S., 1999, *How to Teach Grammar*, Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Grażyna Zarzycka

THE INDUCTIVE APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES. A CRITICAL REVIEW

The article is aimed at presenting the inductive approach to teaching foreign languages and its characteristics with reference to selected literature. The inductive approach consists in creating conditions enabling the learners to discover the rules of a learnt language on their own, or, according to certain theoreticians, to extract such rules from the texts. The inductive approach has not been discussed by glottodidactics of the Polish language, though the rules of grammar have not always been ready-made for students to memorize during Polish lessons based on com-

municative, task- or student-oriented approaches. The article aims at appreciating the inductive approach.

Keywords: inductive approach, deductive approach, teaching foreign languages, teaching Polish as a foreign language

IWONA JANOWSKA

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

DZIAŁANIA MEDIACYJNE W GLOTTODYDAKTYCE

CZYM JEST MEDIACJA?

Mediacja to termin tradycyjnie używany w dziedzinie prawa i psychologii, a ostatnio rozciągnięty na takie obszary jak państwo, przedsiębiorstwo, rodzina, problemy społeczne i etniczne etc. Pojęcie mediacji definiowane jest w zależności od dziedziny, której dotyczy. Powszechnie, w życiu społecznym termin ten oznacza sposób rozwiązywania sporów, w którym osoba trzecia pomaga stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu interesów oraz dojściu do konsensusu. Proces ma charakter dobrowolny, poufny i nieformalny. Jest to działanie społeczne występujące w życiu codziennym, z którego nie zawsze zdajemy sobie sprawę. To rodzaj dialogu między jednostką a zbiorowością, między identycznością a innością. Wszyscy użytkownicy języka, bez znaczenia jakiego, uczestniczą w życiu codziennym – poprzez miejsca komunikacji i komunikację językową – w procesach mediacji, które zachodzą w sposób naturalny.

M. Guillaume-Hofnung (2009, 72) definiuje mediację jako proces komunikacyjny, którego podstawową funkcją jest tworzenie sytuacji komunikacyjnej lub jej wznowienie. Jest realizowana głównie przy użyciu języka, urzeczywistnia się poprzez zastosowanie odpowiednich struktur językowych

w celu doprowadzenia do autentycznej komunikacji i stworzenia sytuacji wzajemnego zrozumienia. Proces mediacji pozwala wyjść z impasu komunikacyjnego i ma na celu kształtowanie nowej sytuacji.

O mediacji mówi się nie tylko w sytuacjach konfliktowych, można pośredniczyć również w przekazywaniu wiedzy: w procesie dydaktycznym, w sytuacji nauczania i uczenia się, takim mediatorem – pośrednikiem między wiedzą i uczącymi się – jest nauczyciel. Występując w roli osoby kierującej procesem, dostarczającej wiedzy, w charakterze pomocnika czy organizatora procesu uczenia się – nauczyciel jest zawsze i przede wszystkim mediatorem. I w tym kontekście – pedagogicznym, a ściślej, w dziedzinie kształcenia językowego – rozważymy tutaj zjawisko mediacji.

OD CZTERECH SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH DO CZTERECH SPOSOBÓW DZIAŁANIA

Istotny zwrot w dydaktyce językowej nastąpił w latach dziewięćdziesiątych XX w. W wyniku prac ekspertów Rady Europy trwających kilkanaście lat, w 2001 roku opublikowano *Europejski systemem opisu kształcenia językowego*[1], którego twórcy zaproponowali nowy typ podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, nazywany podejściem ukierunkowanym na działanie (*anaction-oriented approach*). Stwierdzają oni, iż „posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego" (*ESOKJ* 2003, 20).

Dla określenia tego, co w nauczaniu języków obcych nazywa się powszechnie „sprawnościami językowymi" (*language skills*), we współczesnej „poesokowskiej" glottodydaktyce używa się terminu „działania językowe" (*language activities*).

Stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i pro-

[1] Skróty używane w artykule to: *ESOKJ, Europejski system opisu, Europejski system, System opisu.*

duktywne), i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu (*ESOKJ* 2003, 24).

Podział działań językowych można przedstawić w następujący sposób:

Rodzaje działań językowych

Odróżnienie działań recepcji od działań produkcji, jak również tych, które następują pod wpływem bodźca słuchowego, od tych, które pojawiają się w wyniku bodźca wzrokowego, prowadzi do tradycyjnego czteroczęściowego podziału sprawności na słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie.

Można również zastosować inny podział: odróżnić działania jednokierunkowe produkcji lub recepcji tekstu ustnego czy pisanego od tych, w których uczący się/użytkownik języka podejmuje się równocześnie tworzenia i odbioru tekstów. W pierwszym przypadku rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie traktujemy jako działania jednokierunkowe. Natomiast do drugiej kategorii działań zaliczamy działania interakcyjne, w czasie których następuje wymiana słowna z rozmówcą (np. konwersacja) oraz działania mediacyjne, w których uczący się/użytkownik języka pełni rolę kanału komunikacyjnego pomiędzy innymi rozmówcami (np. w charakterze tłumacza). Z dydaktycznego punktu widzenia takie rozróżnienie jest konieczne, ponieważ poszczególne typy działań mają inny charakter i wymagają innego podejścia do nauczania, uczenia się i ewaluacji oraz użycia odpowiednich środków i materiałów nauczania (por. Janowska 2011, 104–119).

O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia językowego w erze komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla działaniowej dydaktyki języków obcych. Działania inte-

rakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. Można więc śmiało rzec, że interakcja ustna była celem większości metod nauczania. Dlaczego więc dopiero teraz mówi się o interakcji jako o specyficznej umiejętności językowej? Odpowiedź jest prosta. Wraz z rozwojem technologii informacyjnych interakcja pisemna stała się działaniem wszechobecnym, stosowanym przez większość użytkowników języka: e-maile, SMS-y, czaty i blogi to najbardziej charakterystyczne formy realizacji pisemnych działań interakcyjnych. Bez nich nikt dzisiaj nie wyobraża sobie funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też należy postrzegać interakcję w formie pisemnej i ustnej jako pełnoprawne działanie językowe.

Działania mediacyjne natomiast umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Wśród działań mediacji ustnej wymienia się m.in.: tłumaczenie symultaniczne i konsekutywne, tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych. Mediacja pisemna natomiast to na przykład: tłumaczenie dokładne, tłumaczenie literackie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim, parafrazowanie (*ESOKJ* 2003, 83).

Tak więc językowa kompetencja komunikacyjna uruchamiana jest poprzez różne rodzaje działań wchodzących w zakres recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, z których każde może mieć charakter pisemny lub ustny albo łączyć oba te rodzaje. Tej zmianie terminologicznej towarzyszy prawdziwa zmiana znaczenia: nie chodzi tutaj o dodanie kolejnych sprawności (w znaczeniu *skills*), ale o uznanie unikatowej roli społecznego wymiaru posługiwania się językiem. Interakcja nie jest tylko sumą recepcji i produkcji, ale stanowi wartość dodaną – współtworzenie znaczenia. Mediacja zaś integruje wymiar społeczny charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków (por. Janowska 2016a, b).

DZIAŁANIA MEDIACYJNE W *ESOKJ*

Przyjrzyjmy się tym fragmentom *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w których jego autorzy, w sposób eksplicytny lub pośredni interpretują pojęcie mediacji, podają przykłady pisemnych i ustnych działań mediacyjnych.

W rozdziale 4.4.4 (*ESOKJ* 2003, 83) wśród działań mediacji ustnej wymieniono: tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.); tłumaczenie konsekutywne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.); tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi – dla przyjaciół, rodziny, klientów, gości zza granicy itp.), szyldów, jadłospisów, ogłoszeń. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne (kontraktów, tekstów prawniczych i naukowych itp.); tłumaczenie literackie (powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.); streszczanie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism itp.) w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem, parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.).

Odwołując się do kompetencji różnojęzycznej i do interkulturowego wymiaru nauczania języków obcych, *System opisu* sugeruje dość szeroką wizję mediacji. Tłumaczenie (lub streszczenie/parafrazowanie) wypowiedzi w drugim języku obcym na pierwszy język obcy, udział w dyskusji odbywającej się w kilku różnych językach, interpretacja zjawisk kulturowych w odniesieniu do innej kultury – oto przykłady działań mediacyjnych, które mogą odegrać znaczną rolę przy ocenie i kwalifikowaniu umiejętności stosowania kompetencji różnojęzycznej i różno kulturowej (*ESOKJ* 2003, 151). Przywołane tutaj przykłady opisów działań mediacyjnych sugerują dość szeroki i powszechny wymiar mediacji, pozwalają dostrzec jej różnorodny charakter.

MEDIACJA – NATURALNE DZIAŁANIE KOMUNIKACYJNE

Obserwując kontakty i rozmowy między ludźmi w różnych obszarach życia społecznego, możemy z łatwością stwierdzić, że mediacja (językowa i kulturowa) staje się coraz powszechniejsza. W naszych wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach nie jest to działanie zarezerwowane wyłącznie dla tłumaczy zawodowych (jak to można najczęściej wyczytać z opracowań poświęconych temu tematowi), ale stanowi jedną z podstawowych form komunikacji przedstawicieli różnych środowisk. Świadomi tej sytuacji, autorzy *ESOKJ* włączyli mediację do podstawowych działań komunikacyjnych.

Mediacja to nie tylko tłumaczenie, ale również przeformułowanie i streszczenie, co podkreśla dodatkowo wszechobecny charakter mediacji w komunikacji zarówno w języku obcym, jak i w języku ojczystym. „W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami" (*ESOKJ* 2003, 83).

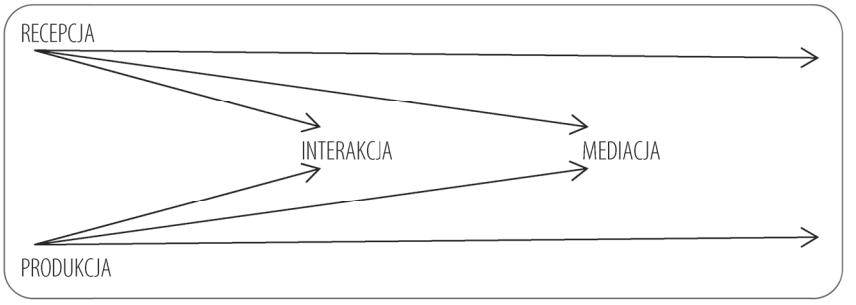
W perspektywie różnojęzyczności przyjętej w *Systemie opisu* istotnie mediacja jest postrzegana jako naturalne działanie komunikacyjne między- i wewnątrzjęzykowe, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich środków, jak: przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie; mogą też używać trzeciego języka oraz środków paralingwistycznych. Posługując się terminem mediacji, której szczególnymi formami są tłumaczenie pisemne i ustne, autorzy *ESOKJ* podkreślają fakt, że tłumaczenie rozumiane jako zmiana kodu językowego lub też przechodzenie w obrębie jednego języka od jednego rozmówcy do drugiego, nie jest wyłącznie problemem specjalistów czy ograniczonej grupy użytkowników języka. Jest to element codziennej, naturalnej i spontanicznej komunikacji i odpowiada chęci wzajemnego porozumienia.

MEDIACJA W *ESOKJ* – POJĘCIE ZANIEDBANE?

Działania mediacyjne, zdefiniowane w *Systemie opisu*, stały się jednak przedmiotem wielu kontrowersji. Porównując miejsce poświęcone poszczególnym działaniom językowym (recepcji, produkcji, interakcji i mediacji), nie można oprzeć się wrażeniu, iż twórcy dokumentu przywiązują do mediacji mniejszą wagę niż do pozostałych działań, a argumentem w utrzymaniu tej tezy jest dodatkowo brak wskaźników biegłości językowej dla tego działania.

Zdania są jednak podzielone, niektórzy dydaktycy stwierdzają, iż mimo wszystko mediacja jest dość szczegółowo opisana w *Systemie opisu*, a brak wskaźników biegłości językowej może być tłumaczony jej charakterem: „ten sam rodzaj zadań mediacyjnych może być proponowany na różnych poziomach znajomości języka" (Kucharczyk 2013, 66). E. Piccardo (2012, 288) stoi natomiast na stanowisku, iż autorzy dokumentu poświęcają jej zbyt mało uwagi.

W koncepcji *Systemu opisu* z 1997/1998 r.[2] mediacja zajmuje naturalne miejsce w procesie użycia języka, takie samo jak inne działania. Ze schematu wynika, iż została ona „wkomponowana" w inne działania językowe i usytuowana na przedłużeniu interakcji, a ta z kolei odwołuje się do działań recepcji i produkcji. Jak widać, jest ona silnie związana z pozostałymi działaniami.



Działania językowe w pierwotnej wersji *ESOKJ*

[2] Projekt 1. *ESOKJ*: wersja angielska – 1995, wersja francuska – 1996; Projekt 2. ESOKJ: wersja angielska – 1997, wersja francuska – 1998.

W wersji z 2001 r.[3] schemat ten usunięto, natomiast zachowano w całości definicję:

> Działania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe rozumiane są jako przetwarzanie istniejących tekstów, odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności (*ESOKJ* 2003, 24).

Prócz tego, że schemat lepiej obrazuje status działań mediacyjnych i tym samym bardziej przemawia do czytelnika, wydaje się on potwierdzać naturalny charakter mediacji zwarty w powyższym opisie. Zostały tu wyeksponowane jej centralna rola oraz jej kompleksowość, która wychodzi poza prostą wymianę informacji. Tym trudniej zrozumieć brak wskaźników biegłości, które z pewnością umożliwiłyby szereg rozwiązań metodycznych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych.

Nieobecność tych deskryptorów jest dużym mankamentem, utrudnia bowiem zrozumienie roli tego działania komunikacyjnego, które *de facto* pozostaje niejasne i niewidoczne. W wersji z 2001 r. mediacja jest wciąż wymieniana obok innych działań komunikacyjnych jako jedna z form, w której przejawia się performancja ucznia/użytkownika języka. Jednak wydaje się, że *Europejski system* chce ją raczej ograniczyć do wyspecjalizowanych działań tłumaczenia ustnego i pisemnego (por. np. *ESOKJ* 2003, 92–93). Jak zauważa E. Piccardo (2012, 288), działania te zostały przedstawione w dokumencie prawie jako synonimy mediacji.

Według E. Rosen i P. Minnsaten typ działań nie ogranicza się tylko do tłumaczenia pisemnego/ustnego i nie powinien być działaniem realizowanym wyłącznie na wyższych poziomach zaawansowanych językowego. Można, już od poziomu A2, tłumaczyć w sposób nieformalny szyldy lub menu

[3] Chodzi tu o dwie podstawowe wersje *ESOKJ* – angielską i francuską – wydane w 2001 r., przetłumaczone na język polski w 2003 r.

turystom zagranicznym przebywającym w kraju ojczystym danego użytkownika języka (mediacja ustna) lub począwszy od poziomu B2 streszczać najważniejsze informacje zamieszczone w artykułach prasowych z dzienników lub innych czasopismach (Rosen 2007; Rosen, Minns 2008). Co więcej – wspomniani autorzy nie przyjmują postawy biernej wobec dostrzeżonych braków i proponują ich uzupełnienie (por. Janowska 2016b).

Konieczne wydaje się zatem poszerzenie tej definicji, nie koncentrując się wyłącznie na adekwatnym przekazie treści językowych, ale przyjmując taką koncepcję, w której mediacja odbywa się także poprzez przejście z jednego języka (lub więcej) na inne, od jednego typu wiedzy do innych, i wymaga równocześnie uruchomienia strategii międzyjęzykowych i międzykulturowych[4].

ASPEKT JĘZYKOWY, KULTUROWY I SPOŁECZNY MEDIACJI

Występowanie różnych form mediacji, o których wcześniej wspominano, wprowadza nas w kompleksowość tego pojęcia. Gdybyśmy dostrzegali w mediacji tylko działanie pewnych kategorii zawodowych wysoko wyspecjalizowanych, nie tylko oznaczałoby to jej redukowanie, ale także nadmierne uproszczenie, ograniczanie się tylko do jednego wymiaru tego działania, tzn. tego, które polega w szczególności na przechodzeniu z jednego języka do drugiego.

Tymczasem w literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy zasadnicze formy mediacji: językową, kulturową i społeczną (Piccardo 2012). M e d i a c j a j ę z y k o w a ma nie tylko wymiar międzyjęzykowy – chodzi mianowicie o tłumaczenie pisemne lub ustne, bardziej lub mniej formalne lub transformację tekstów – ale może mieć również wymiar wewnątrzjęzykowy, ograniczający się do działań w obrębie języka docelowego (np. streszczenie tekstu, przejście od J2 do J2) lub w zakresie języka źródłowego. Streszczenie tekstu od J1 do J1

[4] W 2016 r. eksperci Rady Europy prowadzili prace nad bardziej szczegółowym opisem działań mediacyjnych oraz stworzeniem wskaźników biegłości językowej dla tego działania.

jest także działaniem mediacyjnym, które dotyczy samego języka, jego formy i znaczenia. Ale gdy tylko wyjdziemy poza ideę prostego przekładu z jednego języka na drugi, postrzeganej jako transfer znaczenia, i gdy weźmiemy pod uwagę ładunek kulturowy słów oraz ich częściową nieprzetłumaczalność, wchodzimy w drugi wymiar mediacji, wymiar kulturowy.

Proces mediacji językowej, który ułatwia zrozumienie, jest także procesem mediacji kulturowej. Przejście z jednego języka do drugiego jest równocześnie – i we wszystkich przypadkach – przejściem z jednej kultury do drugiej, a raczej z kultur do kultur. W dydaktyce językowej ten aspekt nie jest często odpowiednio eksponowany na poziomie praktyki, mimo licznych opracowań teoretycznych na ten temat. Zresztą przejście między kulturami nie ogranicza się do sytuacji mediacji typu J1–J2–J1, jest ono również obecne w mediacji endolingwalnej, ponieważ chodzi niejednokrotnie o to, by umożliwić uczącemu się zetknięcie się z różnymi idiolektami lub socjolektami, albo też różnymi stylami i rodzajami tekstów. Procesy mediacji służą również zderzeniu ze sobą różnych kultur ludzkich, społecznych i zawodowych. To rozszerzenie pojęcia mediacji prowadzi nas naturalnie do trzeciego poziomu wspomnianego powyżej, a mianowicie do mediacji społecznej.

We współczesnej dydaktyce podkreśla się często społeczny wymiar mediacji. Mówi się o rodzimym użytkowniku języka, który odgrywa rolę pośrednika między różnymi rozmówcami i który jest zaangażowany w działanie odgrywające ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności (*ESOKJ* 2003, 24). Jeśli się dobrze przyjrzeć, nie ma w tym nic nadzwyczajnego, wziąwszy pod uwagę społeczny charakter komunikacji ludzkiej, tej, która została dookreślona w działaniu interakcyjnym. Jednak mediacja równocześnie integruje i wychodzi poza zwykłą rozmowę. Chodzi tu nie tylko o ułatwienie komunikacji, ale również o przeformułowanie tekstu (ustnego lub pisanego), o zrekonstruowanie znaczenia przekazu. Najczęściej ogranicza się mediację społeczną do relacji dwóch lub więcej osób, które nie mogą komunikować się, bo się nie rozumieją. Ale jeśli przyjmiemy, że działania mediacji mają na celu uczynienie tekstu zrozumiałym, można pokusić się o szersze pojmowanie tego procesu. Istnieje nie tylko mediacja społeczna interpersonalna, ale także mediacja intrapersonalna, gdzie uczący się/użytkownik

języka ma na celu nadanie sensu tekstowi (ustnemu lub pisanemu), z którym się zetknął. To działanie ma także charakter społeczny, ponieważ wchodzi się w relacje piszący i czytający oraz mówiący i słuchacz. Wymiary: językowy, kulturowy i społeczny przenikają się i stanowią istotę działania mediacyjnego.

ZADANIA MEDIACYJNE

Zdefiniowanie nowego typu działań w *Europejskim opisie kształcenia językowego* nie było przypadkowe. Mobilność ludności w Europie pomnożyła wielokrotnie liczbę kontaktów międzyjęzykowych i międzykulturowych. Pomnożyła również trudności, sytuacje, w których komunikacja wymaga pomocy osób trzecich (mediatorów). Zapotrzebowanie na osoby umiejące rozwiązywać problemy językowe i kulturowe oraz ułatwiające (umożliwiające) autentyczną komunikację stało się zjawiskiem powszechnym, jedną z cech współczesnych kontaktów międzyludzkich. Dlatego pojawienie się nowego typu kompetencji w dokumentach Rady Europy jest nie tylko przejawem zmian społecznych, politycznych, ekonomicznych etc., ale też wiąże się z koniecznością dostosowania kształcenia językowego do tej sytuacji i stosowania specjalnie skonstruowanych zadań mediacyjnych.

Realizacja tych zadań wymaga uruchomienia szeregu działań językowych – recepcji, produkcji i interakcji (por. schemat) oraz kompetencji ogólnych użytkownika języka (*savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*), które warunkują pomyślny przebieg komunikacji. Sytuację komunikacyjną nakreśloną w poleceniu cechuje autentyczność.

Opis sytuacji:

Marta jest Polką uczącą się języka francuskiego w swoim kraju. Koresponduje w języku francuskim ze znajomymi z Kanady. Ci zaś wybierają się na wakacje do Polski. Wiedząc o tym, że interesują się folklorem ziem górskich, Marta proponuje im krótki pobyt w Tatrach. Na podstawie poniższego tekstu, Marta relacjonuje im pisemnie (e-mail), co i gdzie można zobaczyć, w jakich imprezach wziąć udział.

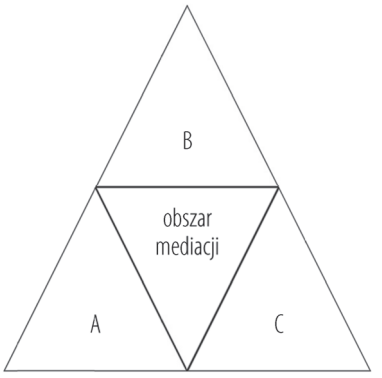
W tym roku Festiwal Folkloru Ziem Górskich odbędzie się w dniach 20–29 sierpnia[5].

W sierpniu folklor świata spotyka się pod Giewontem. Będą tam zespoły z różnych kontynentów i z odmiennych kręgów kulturowych. Niezwykłym walorem Festiwalu Ziem Górskich, który odbywa się w Zakopanem od niemal półwieku, jest możliwość bezpośredniego kontaktu z fascynującymi ludźmi, ich tradycją, muzyką, tańcem, rzemiosłem i kuchnią oraz podróż do źródeł, odkrywanie korzeni, a także dobra zabawa. Konkursowym zmaganiom towarzyszyć będą m.in. warsztaty, pokazy, kiermasze i wiele innych atrakcji – od zajęć dla najmłodszych po konkurs literacki, naukową konferencję i Etno Piknik. Festiwal ma swoją sprawdzoną formułę i stałe punkty programu lubiane przez publiczność, jednak w tym roku pojawi się także kilka nowości. W tegorocznym festiwalu wezmą udział zespoły folklorystyczne z: Bułgarii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Indii, Meksyku, Portugalii, Rumunii, Serbii, Słowacji, Ukrainy, Włoch, Turcji oraz Węgier. Funkcję gospodarza festiwalu będzie w tym roku pełnił zespół „Giewont". Z kolei pozostałe polskie zespoły, które wezmą udział w imprezie, zostaną do festiwalu zakwalifikowane pod koniec lipca podczas Festiwalu Folkloru Górali Polskich w Żywcu. Wszystkie zespoły oceniane będą przez międzynarodowe jury, a laureaci zostaną nagrodzeni Złotymi, Srebrnymi i Brązowymi Ciupa-

[5] http://zakopane.naszemiasto.pl/artykul/festiwal-folkloru-ziem-gorskich-2015-sprawdz-program-imprezy,3421355,art,t,id,tm.html [dostęp: 31.10.2016].

gami. Oficjalnie festiwal rozpocznie się 22 sierpnia na Kasprowym Wierchu, gdzie zaprezentują się przedstawiciele poszczególnych zespołów.

Polecenie do zadania mediacyjnego, jakkolwiek długie i rozbudowane, wyraźnie pokazuje, na czym polegają działania mediacyjne (tu: pisemne). Można też nakreślić graficzny model tej sytuacji mediacyjnej, gdzie A – to mediator (Marta), który musi dokonać transformacji tekstu z języka polskiego na francuski, wyselekcjonować potrzebne informacje i przekazać je osobom nieznającym polskiego. B oznacza materiał (tekst, fotografie, linki etc.), który jest nie tylko punktem wyjścia (bodźcem, stymulatorem) w procesie mediacji, ale stanowi również przedmiot transformacji, tj. służy jako podstawa w tworzeniu nowego tekstu. Natomiast C – to odbiorcy teksu wysłanego przez nadawcę (znajomi Marty), którzy, dzięki Marcie i jej kompetencjom ogólnym oraz kompetencjom komunikacyjnym w zakresie języka francuskiego, otrzymają potrzebne informacje i będą się mogli do nich odnieść.



Model sytuacji mediacyjnej

Realizacja proponowanego powyżej zadania mediacyjnego nie ogranicza się do stosowania wyuczonych środków językowych. Uczeń/użytkownik języka może wykorzystać w realizacji zadania swoją wiedzę o świecie, swoje doświadczenie komunikacyjne, własne przekonania oraz kompetencje społeczne i interkulturowe. W tworzonym tekście mediator ma dużo swobody, bowiem stopień dokładności przekazanych informacji czy też ich ewentualne uzupełnienie dodatkowym komentarzem zależy od celu komunikacyjnego i rozpoznanych parametrów sytuacji komunikacyjnej. Mediator powinien

również zadbać o zachowanie zasad porozumiewania się i dostosować przekaz do odbiorcy.

To, co wydaje się szczególnie cenne w zadaniach mediacyjnych, to ich autentyczny charakter. Autentyczna jest sytuacja (kontakty personalne) i teksty (artykuł on-line), które z reguły są przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka.

> Mediator (…) występuje w swojej własnej roli. Jest pośrednikiem między rozmówcami (lub nadawcą tekstu a odbiorcą), którzy posługują się różnymi językami i nie są w stanie bezpośrednio się porozumieć. Sprawiać to może, że uczniowie będą mieli poczucie autentyczności, odpowiedzialności, ale również sprawstwa w zakresie kontroli przebiegu interakcji, czy wykonania przekładu. Działanie mediatora nie oznacza odgrywania perspektywicznie możliwych i aktualnie jeszcze odległych ról. (…) W działaniach [mediacyjnych] mediator zawsze odgrywa swoją rolę, wykorzystuje swoje aktualne kompetencje i wiedzę (Andrzejewska 2011, 255–256).

Prowadzone działania w obrębie dwóch języków – najczęściej ojczystego i docelowego – pozwalają również na wykorzystanie szerszego wachlarza materiałów o różnym stopniu trudności oraz włączenie do produkcji własnych doświadczeń. W końcu realizacja działań mediacyjnych umożliwia uczącemu się doświadczenie dynamiki interakcji międzyjęzykowej i międzykulturowej.

PODSUMOWANIE

Zamykając rozważania na temat istoty pojęcia mediacji, należy podkreślić, iż mediacja w znaczeniu ogólnym to działanie mające na celu pogodzenie osób, stron, natomiast w obszarze dydaktyki językowej oznacza ona fakt pośredniczenia w przyswajaniu wiedzy oraz to wszystko, co służy temu pośredniczeniu, umożliwia je.

Współczesna glottodydaktyka nie może obejść się bez mediacji chociażby z dwóch podstawowych powodów. Po pierwsze nauczanie oparte na wyko-

nywaniu zadań wymaga współpracy w zespole i dzielenia się informacjami. Pracując w parach, w małych lub większych podzespołach, uczący się rozwiązują różnorodne problemy językowe. Zadania cząstkowe przydzielone poszczególnym ekipom wymagają stosowania innych materiałów (tekstów), a po zakończeniu pewnego etapu pracy grupy przekazują sobie wzajemnie istotne treści. Uczenie się przez działanie i związane z tym formy organizacyjne zajęć stwarzają naturalną potrzebę mediacji.

Jeśli z kolei odwołamy się do nauczania języka metodą projektów[6], która polega głównie na samodzielnej pracy uczących się, trudno sobie wyobrazić prawidłową realizację projektu/-ów bez stosowania na szeroką skalę działań mediacyjnych. Można powiedzieć, iż cała struktura i pomyślna realizacja projektu opiera się na umiejętności dotarcia do odpowiednich materiałów, na ich przetworzeniu i dostarczeniu innym koniecznych informacji, na których budować będą następne etapy danego projektu.

Drugim argumentem przemawiającym za szerokim stosowaniem mediacji – nie tylko językowej, ale również kulturowej – jest dostęp uczniów do nieograniczonej liczby materiałów – wszelkiego typu, pod rozmaitymi postaciami, na wszystkie interesujące ich tematy.

Przekazicielem (mediatorem) wiedzy nie jest dzisiaj wyłącznie nauczyciel ani też podręczniki, w których coraz częściej pojawiają się polecenia typu: *znajdź w Internecie dodatkowe/interesujące informacje na temat regionu/pisarza/zwyczajów świątecznych…* etc. *i opowiedz o nich kolegom na następnych/kolejnych zajęciach*. Tego rodzaju polecenia przemawiają w większym stopniu do uczących się przyzwyczajonych do surfowania w Internecie niż takie polecenie nauczyciela, jak np.: *przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania*. Współczesne technologie informacyjne stymulują skutecznie uczących się do wyszukiwania odpowiednich tekstów, zapoznania się z nimi, sporządzenia notatek i przedstawienia zdobytych informacji na forum grupy/klasy. W takiej sytuacji mediacja staje się naturalnym działaniem wpisanym w proces przyswajania języka.

---

[6] Podejście zadaniowe, kompetencyjne oraz podejście projektowe (metoda projektów) to podstawowe metody pracy lekcyjnej w obrębie podejścia ukierunkowanego na działanie.

BIBLIOGRAFIA

Andrzejewska E., 2011, *Autonomia a zadania mediacyjne na lekcjach języka obcego*, w: Pawlak M., red., *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań – Kalisz – Konin: Wyd. UAM, PWSZ.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Warszawa: Wyd. CODN.

Guillaume-Hofnung M., 2009, *Lamédiation*, Paris: Wyd. PUF.

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Janowska I., 2016a, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole", nr 1.

Janowska I., 2016b, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Kucharczyk R., 2013, *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole", nr 1.

Piccardo E., 2012, *Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?*, „Études de Linguistique Appliquée", nr 167.

Rosen E., 2007, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: CLE International.

Rosen E., Minns P., 2008, *Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation – illustration d'un mode de contextualisation du CECR*, „Travaux de Didactique du FLE", nr 59.

Iwona Janowska

MEDIATION IN GLOTTODIDACTICS

The notion of mediation appeared in social discourse in the middle of the 1960s. A mediator who can explain and reconcile the two conflicting positions is invaluable. Nowadays, however, the notion of mediation means much more than resolving conflicts: it has gained a new dimension and become one of the keywords in contemporary glottodidactics. Mediation is now defined as a skill of paraphrasing or putting one's intentions 'in other words' in communication, and as such it becomes important language behaviour enabling one to participate in the multilingual and multicultural world. It has been introduced into Common European Framework of Reference for Languages. It is regarded as a kind of innovation in glottodidactics, but it also inspires reflection on a new dimension of teaching and learning foreign languages.

Keywords: glottodidactis, language behaviour, mediation, Common European Framework of Reference for Languages

JOANNA PRZYKLENK

Uniwersytet Śląski
Katowice, Polska

TEKSTY OBCOJĘZYCZNE I KO(N)TEKSTY NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM A KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych wartości poznawczych, jakie płyną z tekstów obcojęzycznych oraz ko(n)tekstów nauki języków obcych w dwudziestoleciu międzywojennym dla językoznawczej obserwacji dyskursu glottodydaktycznego. W artykule dyskurs ten jest rozpatrywany w odniesieniu do kształcenia polonistycznego w historii krajowej edukacji. Tak nakreślony obszar badawczej obserwacji wymaga paru uściśleń.

Po pierwsze opowiadam się za współczesną polonistycznie zorientowaną koncepcją dyskursu, w której umieszcza się go na poziomie idealizacji, a definiuje jako „kategorię modelującą zachowania społeczno-komunikacyjne" (Witosz 2009, 67). Koncepcja ta, wprowadzając nową jakość badawczą, nie zrywa jednak z tradycją dotychczasowych badań nad tekstem, a nawet – jak zauważa Bożena Witosz (2012) – tradycja ta wpływa na specyfikę polonistycznej konceptualizacji dyskursu; chodzi tu przede wszystkim o bogatą tradycję badań stylistyki funkcjonalnej, etnolingwistyki, socjolingwistyki czy genologii lingwistycznej. Opowiedzenie się za optyką dyskursywną to świadomy wybór z kolekcji dobrze znanych lingwistyce tekstu pojęć, takich jak *tekst*, *styl*, *gatunek* i *dyskurs*, z których każde jest nieostre i polimorficzne

(Wojtak 2011, 70); dyskurs jednak, jak zauważa Maria Wojtak, wyróżnia istotna wartość eksplikacyjna.

Po drugie przez dyskurs glottodydaktyczny rozumiem dyskurs dydaktyczny typu przedmiotowego, gdzie dyskurs dydaktyczny jest, w ujęciu Jolanty Nocoń, „dyskursem zinstytucjonalizowanym, dokonującym się w zorganizowanych formach edukacji (w procesie nauczania – uczenia się) i w określonych ramach czasoprzestrzennych" (Nocoń 2009, 21). Skupiam się zatem przede wszystkim na praktykach komunikacyjnych realizujących proces kształtowania kompetencji komunikacyjnej w zakresie nauczanego języka obcego i przekazywania wiedzy na temat tego języka i jego nosicieli. Innymi słowy prezentowane tu materiały glottodydaktyczne są empiryczną podstawą, obiektem językoznawczego namysłu dyskursologicznego.

Po trzecie w refleksji nad dyskursem zwraca się uwagę na znaczenie komponentu pragmatycznego analiz, a więc na komunikujące się podmioty, zawiązującą się między nimi interakcję i społeczne, kulturowe oraz ideologiczne umocowanie komunikacji (Witosz 2009, 71). W tym studium skupię się przede wszystkim na ostatnim elemencie – społeczno-kulturowym oraz ideologicznym, tożsamościowym zakotwiczeniu analizowanego typu komunikacji, pamiętając przy tym, że w zależności od przyjętego punktu widzenia w obrębie danej przestrzeni dyskursywnej dostrzec można też aktualizacje innych modeli dyskursywnych, np. elementów dyskursu ideologicznego, instytucjonalnego, medialnego czy tożsamościowego.

Po czwarte przyjmuję szersze rozumienie użytego w tytule wystąpienia związku *kształcenie polonistyczne*. Tradycyjnie pod tym pojęciem rozumie się edukację w zakresie literatury, kultury polskiej oraz języka polskiego. Proponuję na potrzeby analiz uwzględnić tu również historię Polski jako niezbędny komponent wiedzy polonistycznej, bez którego trudno mówić o zintegrowanym oglądzie „polskości". Taki blok przedmiotów humanistycznych polskiej szkoły, nie tylko międzywojennej, pozostaje w ścisłym związku z nauką języków obcych, treści wychowawcze są bowiem w przypadku tych przedmiotów szerzej reprezentowane niż ma to miejsce na lekcjach przedmiotów ścisłych czy przyrodniczych.

Po piąte wpisując się w przekonanie o tekstocentrycznej naturze komunikacji, za podstawę analiz dyskursywnych uznaję tekst, byt konkretny, rozumiany jako aktualizacja i gatunku, i dyskursu.

Wraz z nauką języka obcego przyswajane są pewne wzorce i modele zachowań społecznych, a ponadto wiedza o kulturze i życiu codziennym członków konkretnej wspólnoty językowej, co ma w założeniu sprzyjać osiąganiu pewnej kompetencji socjokulturowej (zob. Gębal 2005). Jednak dobór treści kształcenia innojęzycznego nie pozostaje bez związku z misją polskiej szkoły, celami ogólnymi edukacji czy zadaniami stojącymi przed nauczaniem języka ojczystego[1]. W artykule zatem wskazane zostaną te treści nauczania neofilologicznego, które – współkształtowane przez model edukacji polonistycznej – służąc zadaniom dydaktycznym, promowały także obce języki i obce kultury. W dwudziestoleciu międzywojennym w warunkach szkolnej nauki języków obcych, zwłaszcza przy treściach kulturowych, realizując założenia programu, trudno było uciec od werbalizmu, encyklopedyzmu i daleko idącej stereotypizacji, co czyni z glottodydaktyki międzywojnia wdzięczny materiał do analiz.

TEKSTY

Podstawą niniejszych rozważań jest przede wszystkim 11. zeszyt *Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*[2] (rocznik V, z. 5 (11)), wydany w Warszawie w 1933 roku, a więc już po słynnej reformie tzw. „jędrzejewiczowskiej" z 1932 roku. Publikacja liczy 244 strony, a składają się na nią: *Uwagi wstępne*; *Pracownia języków obcych nowożytnych*; *Lektura*; *Uwagi o bibliotekach szkolnych*. Zasadniczą część zeszytu stanowi rozdział pt. *Pomoce do nauczania języków obcych nowożytnych*, czyli bibliograficzny wykaz lektury obcojęzycznej; na końcu publikacji znajduje się załącznik w postaci wywodu dr. Bolesława Kielskiego pt. *Cele i środki nauczania języka obcego nowożytnego w szkole średniej ogólnokształcącej*.

[1] W kontekście międzywojnia por. uwagi poczynione przez Beatę Urbanowicz (2010).

[2] Wyszło 17 zeszytów *Poradnika…* w 9 rocznikach wydawanych w latach 1929–1939. Dla publikacji przyjęto w niniejszym artykule skrót Por, a liczba po przecinku oznacza stronę zeszytu. Zob. też wykaz źródeł zamieszczony na końcu artykułu.

Zeszyt stanowi rezultat pracy zbiorowej Komisji Doradczej Języków Obcych przy Wydziale Szkolnictwa Średniego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Por, 3). Dostrzegając znaczenie lektury w pogłębianiu znajomości języka obcego, w poznawaniu obcego narodu i jego kultury oraz widząc w niej skuteczny środek wychowawczy, zalecano, by czytać jak najwięcej, a w zakresie czytelniczego doboru kierować się takimi czynnikami jak:

1) wartość literacka lektury (…);
2) konieczność poznania kultury obcego narodu (…);
3) cel wychowawczy: przyświeca on szkole także przy nauczaniu języka obcego, uwzględnić go więc należy przy lekturze, bacząc na jej wartość dla kształcenia charakteru, zwłaszcza zmysłu społecznego i obywatelsko-państwowego, oraz na pozytywne nastawienie wobec świata i życia (…);
4) zainteresowania młodzieży (…) (Por, 7–8).

Przy doborze lektury uwzględniono też trzy stopnie rozwoju psychologicznego ucznia, przypisując każdemu z wyróżnionych etapów inne upodobania czytelnicze. I tak dla dzieci w wieku „silnego przeżywania i wyobraźni (11–13 lat)" (Por, 8), rekomendowano „barwne krótkie opowiadania z życia i fantazji" (czyli baśnie, podania, opowieści historyczne, sceny z życia dzieci), opisy, pogodne i humorystyczne wiersze. Dla „wieku poznawania siebie, ludzi, świata (14–16 lat)" (Por, 8) zalecano „opowiadania o interesującej i bogatej akcji oraz podłożu wybitnie uczuciowym" (nowele, podania i legendy), ballady oraz barwne opisy kraju i ludzi. Z kolei w „wieku wytwarzania się światopoglądu (17–19 lat)" (Por, 8) proponowano takie formy wypowiedzi jak: powieść, współczesna nowela, dramat, liryka, popularna literatura naukowa (Por, 8). Autorzy *Poradnika…* preferowali nadto polskie wydania tekstów współczesnych, nowszych także pod względem językowym oraz prozatorskich, zwłaszcza nowel i powieści, bo te gatunki w ich opinii „najwięcej odbijają i naświetlają życie codzienne i współczesne" (Por, 9).

Jak wspomniałam, trzonem publikacji jest wykaz bibliograficzny zalecanej lektury sporządzony osobno dla każdego z języków, tj. angielskiego, francuskiego i niemieckiego, dla poszczególnych poziomów nauki – niższego, średniego i wyższego. Szczególnie interesująco przedstawia się wykaz książek

przeznaczonych do lektury domowej pt. *Biblioteka ucznia*[3], w którym poza danymi bibliograficznymi niemal zawsze pojawia się krótki opis publikacji w formie minirecenzji czy rekomendacji, rzadko sprowadzany do jednozdaniowej uwagi np. wydawniczej. Autorzy zwykle nie wprowadzają opisu w wypadku wybitnych twórców i ich dzieł, które są rozpoznawalne także poza krajem autora; rekomendacji nie znajdziemy zatem przy takich nazwiskach jak: Szekspir, Balzac, Corneille, Hugo, Molier, Racine, Goethe czy Schiller. W postaci rozwiniętej na opis ten składają się: krótkie streszczenie utworu, wykaz walorów literackich i/lub wychowawczych publikacji, uwagi na temat języka i wydania. To niezwykle cenny dokument epoki, zważywszy na fakt, że bardzo długo w szkolnych materiałach glottodydaktycznych, jeśli już specyfikowano języki, to tylko pod kątem ich gramatyk (Iwan 1972, 37).

Po reformie z 1932 roku na poziomie gimnazjalnym i licealnym obowiązywały trzy cele edukacji obcojęzycznej – praktyczny (praktyczna znajomość języka obcego), poznawczy (wiedza na temat obcego narodu – jego literatury, kultury, historii, geografii, psychiki itd.) oraz wychowawczy; w programie licealnym z 1937 roku autorzy jawnie przyznają:

> w niektórych przedmiotach pominięto wiadomości może nawet ważne pod względem poznawczym, a umieszczono inne, mniej ważne ze stanowiska ściśle naukowego, niezbędne jednak z punktu widzenia wychowawczego w stosunku do jednostki jako osobowości, jak również jako członka społeczeństwa, narodu i państwa (Min 1937H, 8).

Dobór lekturowych tekstów podporządkowany jest więc tym trzem celom. Kwestia nabywania biegłości językowej, czyli cel praktyczny, znajduje w spisie

[3] Obok niego pojawiają się jeszcze dwa zestawienia: *Biblioteka podręczna dla ucznia i nauczyciela* oraz *Biblioteka nauczyciela*. Pierwszy zawiera dane bibliograficzne głównie wydawnictw encyklopedycznych, słowników, prac poświęconych językowi i gramatyce, kulturze oraz adresy wydawnicze antologii i śpiewników. Drugi z kolei to właściwie spis pomocy dydaktycznych nauczyciela. W przypadku obu tych zestawień charakterystyka treści prezentuje się skromnie; mamy tu raczej do czynienia z katalogowym rejestrem dostępnych na rynku publikacji i z uwagi na taki ich *stricte* prezentystyczny i metodyczny charakter, nie będą one w dalszych analizach brane pod uwagę.

odzwierciedlenie przede wszystkim w określaniu stopnia trudności językowej tekstu, co wyraża się takimi słowami jak: *język/styl bardzo łatwy*, *łatwy*, *dość łatwy*, *nietrudny*, *niezbyt trudny*, *nieco trudniejszy*, *trudniejszy*, *nieco trudny*, *trudny*. Towarzyszą im ponadto informacje typu *wymaga dobrej znajomości francuskiego*, a także wypowiedzi *meta-* charakteryzujące język i styl utworu. Są to najczęściej uwagi zapewniające o stylu *potoczystym*; języku *pięknym*, *prostym*, *doskonale wypolerowanym*; *pełnym polotu*, *błyskotliwości i finezji salonowej*, a także o stylu *chropowatym i niewyrobionym*. Obie płaszczyzny łączą komentarze, w których wskazuje się na rejestr stylistyczny tekstu czy jego fragmentu jako pewną trudność w odbiorze lektury, np.: *pisana gwarą uczniowską – przedstawia dość znaczne trudności językowe*; *trudność nasuwa używanie gwary żołnierskiej*.

Cel poznawczy uwypuklają te części deskrypcji, w których streszczane są poszczególne dzieła. Wykaz liczy około czterystu publikacji (z czego 350 opatrzono różnej długości charakterystykami), nie sposób więc szczegółowo odnieść się do tego zagadnienia. Wskażemy zatem ogólne tendencje i preferencje w zakresie doboru treści. Z elementów zewnątrztekstowych podnosi się kwestię obiegu czytelniczego dzieła oraz jego literackiej oceny, stąd obecne uwagi zapewniające, że mamy do czynienia z *arcydziełem*, *dziełem ważnym w rozwoju powieści europejskiej*, książką *uważaną za najlepszą powieść Georges Sand*, *narodową sztuką niemiecką* czy *jedną z najpopularniejszych książek*, *niezwykle popularną wśród dziatwy angielskiej*, *lubianą i czytaną*. Aspekt popularności jest uwypuklany przede wszystkim w opisie tekstów anglojęzycznych.

Co do elementów wewnątrztekstowych, to w charakterystykach lektur docenia się przede wszystkim ich świat przedstawiony, a zwłaszcza realizm, autentyzm w ujęciu obcojęzycznego świata, jego historii, kultury, biologii, geografii. Stanowisko takie stoi w zgodzie z wyrażanym ówcześnie przekonaniem o ilustracyjnym i obrazowym znaczeniu czytanego tekstu. Dzieła o treści fantastycznej czy mało prawdopodobnej są co prawda w spisie przywoływane, jednak w ich wypadku albo rezerwuje się im miejsce na niższym etapie edukacji (w gatunku bajki, baśni), albo docenia się ich walor literacki i/lub wychowawczy, kiedy mało rzeczywistej treści utworu można dać rzeczową wykładnię realistyczną; akceptuje się gatunkową fikcjonalność

w przedstawianiu zdarzeń, jeśli ma ona znaczenie dla budowania tożsamości narodowej (w postaci podania, legendy).

Naukę języków obcych, jak i innych przedmiotów w polskiej szkole międzywojnia, w znacznym stopniu determinował trzeci cel, tj. wychowawczy, uważany zresztą za nadrzędny cel ówczesnej edukacji. W deskrypcjach rekomendowanych lektur autorzy spisu zwracają uwagę przede wszystkim na takie podnoszone w dziełach kwestie, przypisując im wysoki walor wychowawczy: umiłowanie życia codziennego, zdrowy optymizm, pokonywanie własnych słabości i przeciwności losu, szczere uczucia miłości (też do świata natury) i przyjaźni, bohaterstwo, patriotyzm, ofiarność, wytrwałość, humanitaryzm, współczucie dla biednych i pokrzywdzonych, solidarność rodzinna i inne. Zdecydowanie przeważają zagadnienia przezwyciężania trudności oraz nagradzania dobra, a karania zła. Podkreślić też warto, że zwłaszcza w opisach literatury francuskiej (rzadziej niemieckiej) doceniane są: brak tendencji i jawnego moralizatorstwa.

Konteksty

Kształcenie obcojęzyczne jest silnie kontekstualizowane. W tym miejscu zwróćmy uwagę na trzy istotne, jak sądzę, w procesie glottodydaktycznym, konteksty, tj. kontekst polonistyczny, dydaktyczny i pluralizmu językowego.

Kontekst polonistyczny, czyli kształcenie polonistyczne, w ogromnym stopniu warunkuje naukę języków obcych, zwłaszcza w tzw. programie ukrytym (Rypel 2012, 283–285), a to z uwagi na język ojczysty, który w pewnym stopniu zawsze jest obecny w edukacji innojęzycznej. W omawianym tu wykazie dzieł literatur europejskich znajdujemy parokrotnie odwołania do kontekstu polskiego. W jednym wypadku mamy do czynienia z intertekstualnym nawiązaniem, kiedy w opisie dzieła Feuilleta przyrównuje się je do polskiego utworu:

Jest to niby francuskie „Dewajtis" bez jego patriotycznej nuty (Por, 51).

Obecne jest także przywołanie polskich realiów, tj. zbójników, w charakterystyce tekstu poświęconego szkockim górom. Dwukrotnie akcentuje się natomiast wagę literackiego motywu dla polskiego czytelnika: z uwagi na *novum* tematyki (motyw morza w literaturze angielskiej, Por 16) i z racji związku akcji utworu z emigracją polską w Szwajcarii po powstaniu listopadowym (Por, 100). Także dwa razy w spisie literatury niemieckiej podkreślony zostaje fakt, że bohaterem utworu jest Polak, np.:

> „Die Quittung" czerpie swą treść z ostatniej wojny światowej; bohaterem jest Polak z Górnego Śląska. Ta ostatnia nowelka jest najciekawsza ze względu na postać bohatera, którego autor przedstawia z artyzmem i miłością (Por, 115).

Na około 350 tekstów mających w wykazie własne opisy to niewiele, jednak w literaturze obcej, powstałej w obcym Polakom języku, widziano głównie środek do „poznania charakteru i umysłowości narodu [np. – dop. J.P.] angielskiego, uświadomienia cech i wartości wychowawczych kultury angielskiej oraz pogłębienia odczucia odrębności [podkreśl. – J.P.] kultury polskiej" (Min 1937Hang, 3). By uchwycić istotę OBCEGO, skupiano się więc na tym, co dzieli, mniej uwagi poświęcając temu, co łączy. Widząc jako rezultat edukacji „rozumnego i dobrego człowieka i obywatela" (Kielski 1933, 217), podkreślano, że podczas przyswajania obcego języka zdobywana jest wiedza o innym narodzie, ale przede wszystkim następuje „pogłębienie samowiedzy narodowej, płynące z porównania, poznania podobieństw, a jeszcze więcej różnic, tak, jak zimno poznajemy przez to, że odczuwamy ciepło itp." (Kielski 1933, 220). W nauce języka obcego chciano widzieć narzędzie wychowania narodowo-państwowego, środek rozwoju uczuć ogólnoludzkiej solidarności oraz sposób rozwijania osobowości ucznia – tak pod kątem umysłowym, jak i estetycznym, obywatelskim i moralnym (zob. Kielski 1933, 221).

Dodajmy nadto, iż neofilolodzy międzywojnia (i nie tylko tego czasu) w języku ojczystym upatrywali raczej przeszkody, utrudnienia w trakcie procesu kształcenia obcojęzycznego, choć już podczas I Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie (2–4 lutego 1929 r.) Juliusz Ippoldt opowiadał się za wykorzystaniem języka ojczystego w nauce obcej mowy zwłaszcza ze

względów logiczno-psychologicznych (w nauczaniu gramatyki, w translacji) czy w sytuacji wychowawczej (Ippoldt 1929, 35–37), np. kiedy

> przemowa nauczyciela ma charakter serdeczny lub poważny, tam ciepło wewnętrzne lub powaga chwili wymaga bezpośredniego kontaktu, zaś użycie języka obcego musiałoby wywrzeć wrażenie chłodne (Ippoldt 1929, 37).

Badacz znajduje też miejsca wspólne dla nauczania języka rodzimego i obcego, proponując, by wyzyskać polszczyznę dla uświadomienia uczniom różnic między językami w zakresie np. gramatyki, semantyki, etymologii czy zapożyczeń (Ippoldt 1929, 38).

Kontekst dydaktyczny, czyli warunki edukacji glottodydaktycznej, jest w prezentowanym materiale widoczny głównie we wspomnianym już wcześniej określaniu stopnia trudności lektury. Warunkiem dostępności utworu dla potencjalnego czytelnika bywa także jego dojrzałość oraz wcześniejsze przygotowanie lekturowe, por. „dla wyrobionej intelektualnie i moralnie młodzieży" (Por, 45). Obecna jest również specjalizacja zainteresowań odbiorców, widoczna w przykładzie rekomendacji publikacji *dla przyrodniczo zainteresowanej młodzieży*. Pojawiają się też, choć zaznaczmy, że rzadko[4], płciowo zdefiniowani odbiorcy, wpisani w kulturowy stereotyp płci (brawurowa, przygodowa książka dla chłopców, a jak powieść sentymentalna, to dla dziewcząt).

Dydaktyczny wymiar nauczania języka obcego w międzywojniu w prezentowanym spisie lektur wyróżnia poglądowość. Stąd predylekcje do wyboru utworów narracyjnych w typie obrazka, opowiadania, noweli, powieści czy scen z życia zamkniętych w prosto opowiedzianej historii. Literatura jest tu traktowana jako swoiste exemplum służące ilustracji określonego modelu życia, wzorców osobowościowych człowieka. Tę poglądowość na niższym poziomie edukacji uwidacznia konsekwentne zwracanie uwagi na sposób wydania książki, a zwłaszcza zawarty w niej materiał ilustracyjny (rysunki, fotografie, mapy); na wyższym etapie tę funkcję unaoczniania obcej rzeczy-

[4] Dla katalogu publikacji anglojęzycznych – trzykrotnie, francuskojęzycznych – siedmiokrotnie, a niemieckojęzycznych – czterokrotnie.

wistości i wspólnoty doznań przejmie pogłębiony psychologizm postaci literackich. W opisach chwali się zatem *prawdziwość rysunku psychologicznego*; *typy ludzi morza realistycznie malowane*; *niezrównaną znajomość psychiki ludzi prostych*.

Kontekst pluralizmu językowego dotyczyłby natomiast relacji, w jakich pozostają względem siebie nauczane języki obce, a więc w interesującym nas zakresie – języki: angielski, francuski i niemiecki. W wykazie najwięcej miejsca poświęcono językowi niemieckiemu (54 strony), następnie angielskiemu (25 stron) i francuskiemu (24,5 strony), co oddaje w pewnym stopniu realizm międzywojennej edukacji. Teoretycznie można było bowiem wybrać jeden z języków, w praktyce jednak wybór często ograniczał się do języka niemieckiego ze względu na możliwości edukacyjne ówczesnego systemu oświatowego[5]. Najwięcej pozycji zawiera wykaz literatury niemieckiej, a najbardziej skrótowo omówione są dzieła francuskojęzyczne. Świadczyć to może o przekonaniu dydaktyków, że pozycje te są powszechnie znane i ogólnie dostępne, więc nie ma potrzeby ich szerzej prezentować, rekomendować (widoczny byłby tu ślad tradycji frankofilskich zapoczątkowanych w wieku XVII), bądź to wyraz akceptacji faktu, że francuszczyzna zdominowała nauczanie prywatne, domowe.

Warto jeszcze w tym miejscu zauważyć, że z najbardziej wielostronnymi omówieniami lektur mamy do czynienia w spisie książek angielskich, co nie dziwi, bo to język stosunkowo nowy na ziemiach polskich; z kolei we francuskich uwypukla się walory literacko-estetyczne, a w niemieckich – zagadnienia wychowawczo-poznawcze oraz podnoszone w literaturze kwestie społeczno-polityczne.

Oczywiście zarówno kontekst dydaktyczny, jak i kontekst pluralizmu językowego są współkształtowane w znacznym stopniu przez konteksty polonistyki szkolnej. Wiele rozwiązań edukacyjnych jest bowiem właściwe polskiej szkole w ogóle, a zhierarchizowany układ popularnych języków obcych oraz preferencji w ich wyborze to często wynik aktualnej mody

[5] Polskie Towarzystwo Neofilologiczne podaje, że w przypadku szkół powszechnych w 1931 roku na 2512 szkół z językiem niemieckim 278 uczyło francuskiego, a znikoma liczba szkół kształciła uczniów w zakresie angielszczyzny (za: Iwan 1972, 56).

językowej i obecnego w języku ojczystym obrazu konkretnego języka obcego i jego nosicieli.

Koteksty

Terminu *kotekst* używam tu w wąskim, tradycyjnym znaczeniu jako kontekst językowy, czyli najbliższe otoczenie przed i za danym elementem językowym, którym w naszych badaniach jest wyraz. Opisy książek konstytuujące omawiany zbiór bibliograficzny są aktualizacją gatunku recenzji czy rekomendacji, stąd wysoki udział w tych tekstach określeń wartościujących. Badania jakościowe oraz ilościowe tego słownictwa mogą przynieść satysfakcjonujące wyniki poznawcze. W tym miejscu – z racji ograniczeń wydawniczych – chciałabym pokrótce przedstawić problem kotekstu w jego dwóch ujęciach.

Po pierwsze warto pokrótce wskazać, na jakie wartości dzieł używane określniki zwykle wskazują. Dla porządku wywodu pominę w tym miejscu omawiane już wcześniej kwestie językowego stopnia trudności lektury oraz wyrażaną epitetem charakterystykę poznawczo-wychowawczych wartości rekomendowanych do czytania książek.

Określniki dotyczą nadto trzech kręgów tematycznych, tj.: 1) ogólnej wartości utworu; 2) jego literackiej wartości oraz 3) kształtu stylistyczno-językowego. W pierwszym ze wskazanych obszarów dominują takie określniki, które charakteryzują *de facto* odczucia czytającego, np.: *książka interesująca*; *powieść zajmująca*; *treść ciekawa*, *miła*, *idealna*; *akcja zajmująca*; też częste zwroty w stylu: *czyta się z dużym zainteresowaniem*; *czyta się z niesłabnącym zainteresowaniem*; *trzyma uwagę czytelnika w ciągłym napięciu*. W drugim typie znajdziemy leksykę oceniającą pozytywnie literacki wymiar tekstu; tu docenia się przede wszystkim dobrze skonstruowaną fabułę i wartką akcję (*bogata fabuła*; *zręcznie osnuta intryga*), tekstową kreację postaci (*dobrze odtworzone charaktery*), humor czy ironię (*rasowy angielski humor; lektura pełna humoru*; *szczery humor*; *lekka ironia*; *skrząca werwą i humorem satyra*; *dyskretny humor*) oraz bliżej nieidentyfikowane wartości literackie

(*wysoki walor literacki*). Znaczące miejsce zajmuje w tym zestawieniu zwrócenie uwagi na kunszt pisarski autorów prezentowanych dzieł, *ad exemplum*: *żywo i tragicznie przedstawione losy*; *fabuła zręcznie splata się z historią i tworzy interesującą całość; świetnie odmalowany świat wierzeń wiejskich i folkloru*; *werwa i fantazja autora*; *zwięzłość i trafność obrazu, epitetu, słowa.* Zdecydowanie przeważają w tym zakresie określniki odnoszące się do samego sposobu wyrazu, np.: *opowiedziana przystępnie i zajmująco*; *doskonale*, *żywo napisana powieść*; *dobrze napisany obrazek*; *z brawurą pisana powieść*; *naiwnie i żartobliwe skreślone dzieje; skreślona z wdziękiem i sentymentem niepozbawionym humoru francuskiego*; *w sposób zajmujący*, *barwny i b. przystępny.*

Zwróćmy przy tym uwagę, że taka ujawniona w ujęciu kotekstowym aksjologizacja pokrywa się z postulatami stawianymi przez Władysława Szyszkowskiego nauce języka ojczystego w zakresie literatury. Zalecał on, by dobór szkolnej lektury polonistycznej był podporządkowany rozwojowi psychicznemu młodzieży, tzn. by w pierwszym etapie skupiać się na akcji, w drugim na osobie bohatera, a w trzecim na problemach ukazanych w utworach oraz na ich estetycznej wartości literackiej (Szyszkowski 1930, 69).

Po drugie, zastanawiające jest, że w publikacji typu glottodydaktycznego będącej w założeniu jej autorów bibliograficzną pomocą dydaktyczną, pojawia się tak wyraźnie zaznaczony leksykalnie styl perswazyjny. Z jednej strony można w tej strategii dostrzec rodzaj podpowiedzi, wskazówki udzielanej nauczycielowi, jak powinien już w bezpośrednim kontakcie z uczniem odpowiednio wybrać i polecić dany utwór literacki. Z drugiej jednak to może być wyraz autorskiej świadomości niskiego statusu kształcenia obcojęzycznego w międzywojennej Polsce. Edukacja w tym zakresie była przecież traktowana marginalnie, a jej orędownicy musieli nie tylko przekonywać, że nauka języków obcych nie szkodzi polszczyźnie, ale też udowadniać, że ma ona jakiekolwiek walory poznawcze, bo te w zakresie językowym przypisywano zwykle obcym językom starożytnym.

Konkludując, chciałabym podkreślić znaczenie celów edukacyjnych w modelowaniu procesu dydaktyki języków obcych. Na przestrzeni lat widać w tym zakresie największe przeobrażenia. Współcześnie w nauczaniu języka angielskiego (typu *global English*) dominująca perspektywa pragmatyczna, utylitarna sprawia, że treści kulturowe i wychowawcze schodzą na dalszy plan.

Jakże wymowny w tym zakresie jest przykład Szekspira, którego utworów w dwudziestoleciu międzywojennym w omawianym tu wykazie nie scharakteryzowano, zakładając ich powszechną znajomość na poziomie szkolnej edukacji, a we współczesnych podręcznikach do języka angielskiego jest to często jedyny pisarz, o którym szkolny materiał glottodydaktyczny traktuje. To także, rzecz jasna, cena, jaką się płaci za globalizację i traktowanie dziś angielszczyzny jako *lingua franca*.

Ponadto w moim przekonaniu warto przyglądać się edukacji obcojęzycznej z uwzględnieniem perspektywy polonistycznej. Już w międzywojniu dostrzegano znaczącą rolę języka ojczystego w glottodydaktyce, np. w referacie Walerii de Tilly z 1929 roku znajdujemy następującą konstatację:

> Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych nie ogranicza się jednak do pośrednictwa, jest ona daleko większa. Język ojczysty jest podstawą, na której buduje się poznanie języka obcego (Tilly 1929, 53).

Żeby jednak można było mówić o powodzeniu tego typu badań, należy brać pod uwagę tylko takie materiały, które mają swoistą polską sygnaturę, czyli takie, których autorami są Polacy lub przynajmniej oni decydują o wyborze czy układzie proponowanych treści nauczania. Stworzenie bowiem podręcznika do nauki języka obcego czy choćby wzorowanego na źródłach oryginalnie obcojęzycznych wyboru tekstów, sporo mówi nie tylko o obcym języku i kulturze, ale też o języku i kulturze tego, kto wyboru dokonał. Oczywiście tekstowa kreacja modelu glottodydaktycznego może – jak w przypadku analizowanego tu wykazu lekturowego – mieścić się tylko w sferze potencji, trudnej do realizacji w ramach modelu polskiej szkoły. Jednak nawet taki potencjalny dobór obcojęzycznych treści pozwala opisywać tendencje w zakresie edukacji obcojęzycznej dwudziestolecia międzywojennego.

ŹRÓDŁA I ICH SKRÓTY

Min 1937H – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937.

Min 1937Hang – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język angielski. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937.

Por – *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, r. V, z. 5 (11), Warszawa 1933.

BIBLIOGRAFIA

Gębal P., 2005, *Realioznawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych: analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych*, Kraków, Archiwum UJ, http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=239227&from=FBC [dostęp: 25.01.2016].

Ippoldt J., 1929, *Wykorzystanie języka ojczystego w nauce języka obcego*, w: *Języki nowożytne. Księga pamiątkowa I-go Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2–4 lutego 1929*, Warszawa: Książnica Atlas.

Iwan K., 1972, *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*, Poznań: Wyd. UAM.

Kielski B., 1933, *Cele i środki nauczania języka obcego nowożytnego w szkole średniej ogólnokształcącej*, w: *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, r. V, z. 5(11), Warszawa.

Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wyd. UO.

Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz: Wyd. UKW.

Szyszkowski W., 1930: *Nauka języka ojczystego w świetle współczesnych postulatów dydaktycznych i pedagogicznych*, w: *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich*, Warszawa, r. II, z. 2/3.

Tilly de W., 1929, *Stosunek języka polskiego do nauczania języków nowożytnych*, w: *Języki nowożytne. Księga pamiątkowa I-go Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2–4 lutego 1929*, Warszawa: Książnica Atlas.

Urbanowicz B., 2010, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1939. Zarys koncepcji ustroju szkolnego*, w: Fic M., Krzyżanowski L., Skrzypek M., red., *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej. Oświata – religia – kultura i społeczeństwo. Próba bilansu*, Katowice: 4DPlus.

Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice: Wyd. UŚ.

Witosz B., 2012, *Badania nad dyskursem we współczesnym językoznawstwie polonistycznym*, „Oblicza Komunikacji", nr 5.

Wojtak M., 2011, *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs", nr 4.

Joanna Przyklenk

FOREIGN TEXTS AND CONTEXTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE INTERWAR PERIOD AND THEIR REFERENCES TO TEACHING THE POLISH LANGUAGE AND CULTURE

The author proves the need to analyse foreign texts and contexts of foreign language teaching in order to describe the linguistically oriented glottodidactic discourse of the interwar period. The analysis is based on the foreign literature reading list entitled *Biblioteka ucznia* and published in *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących* (volume V, issue 5/11) in Warsaw in 1933. Referring to the short reviews that *Biblioteka ucznia* contains, the article author discusses the didactic goals (practical, cognitive, educational). She also considers the context of Polish studies as well as the didactic and pluralist context of foreign language teaching and refers to the problem of evaluation and persuasiveness of this reading list.

Keywords: glottodidactic discourse, teaching foreign languages, interwar period

DANUTA ŁAZARSKA

Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków, Polska

ANTROPOLOGIA DOŚWIADCZENIA OSOBY UCZNIA. O KONCEPCJI BADAŃ W DYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Czuję jakbym dotykała głębi tego młodego człowieka. Anonimowego i zupełnie nieznanego mi nastolatka, który żyje w konkretnej społeczności, wchodzi w relacje z ludźmi i aktywnie uczestniczy w kulturze, która oddziałuje na niego, a on na nią. Fascynujące jest, że mam wrażenie, jakbym dotykała jego myśli, emocji. Tego wszystkiego, co jest w środku tej młodej istoty, mimo wielu niedogodności z odbiorem jej zaburzonej wypowiedzi. Ten młody ktoś wydaje mi się bardzo bliski. Tego, co czuję, co chciałabym napisać, nie da się zamknąć tak po prostu w kilku zdaniach, bo to jest coś nadzwyczajnego… Jeszcze czegoś takiego nie doznałam, aż chce się natychmiast – już od teraz – szukać pracy w szkole[1].

Autorką powyższych słów jest studentka studiów niestacjonarnych – kandydatka na nauczycielkę języka polskiego. Przytoczoną refleksję sformułowała pod koniec eksperymentu badawczego, jakiemu poddałam słuchaczy polonistyki w czasie zajęć fakultatywnych (zob. Łazarska 2015, 262–294). Podobnie wypowiadali się również pozostali uczestnicy badań. Fundamentem zaskakujących ich samych osobistych przeżyć i wrażeń okazały się

[1] W przytaczanych w artykule fragmentach pisemnych wypowiedzi kandydatów na nauczycieli polonistów została zachowana pisownia oryginalna.

nowe doznania, których doświadczyli, spotykając się z pisemnym wizerunkiem uczniów – autorów wypowiedzi na temat konkretnych utworów literackich. Zadanie studentów polegało między innymi na czytaniu i analizowaniu świadectw szkolnego odbioru literatury w rozmaitych kontekstach, np.: filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym (Łazarska 2015, 196–261). Cel zaplanowanych działań, splatających dydaktykę z różnymi dziedzinami nauki, wiązał się z przyjętą przeze mnie taką koncepcją rozumienia procesu polonistycznego kształcenia nauczycieli, której podstawą jest ciągłe poszukiwanie nie tylko różnych sposobów przygotowywania kandydatów do zawodu, ale też uwrażliwiania ich na ucznia – człowieka i zachęcanie do refleksji nad relacjami zachodzącymi między Ja (ucznia, studenta, nauczyciela) a Ty (w literaturze, w szkole).

Przypuszczałam, że wsparte rozmaitymi kontekstami spotkanie z pisemnymi refleksjami nastolatków o utworach zachęci studentów polonistyki do snucia głębokich i wieloaspektowych przemyśleń. Spodziewałam się także, że proponowany sposób lektury uczniowskich zapisków będzie doskonałym pretekstem do otwarcia się przyszłych nauczycieli na dzieci i młodzież oraz do doświadczenia siebie samych, literatury i związków zachodzących między lekcyjnymi podmiotami oraz między dydaktyką a innymi dziedzinami nauki. Od razu warto zaznaczyć, że przeprowadzony eksperyment badawczy w pełni potwierdził prawdziwość sygnalizowanych tu jedynie wybiórczo hipotez roboczych. Nie ulega wątpliwości, że kontekstualna interpretacja świadectw szkolnego odbioru literatury przyczyniła się również do zaproponowania przez uczestników eksperymentu projektu koncepcji badań w dydaktyce polonistycznej. W świetle przeanalizowanego materiału badawczego koncepcję tę można nazwać antropologią doświadczenia osoby ucznia.

ANTROPOLOGIA DOŚWIADCZENIA OSOBY UCZNIA

Jak rozumieć antropologię doświadczenia osoby ucznia? Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, warto przypomnieć, że w myśli naukowej istnieje antropologia doświadczenia. Jej koncepcję sformułował Victor Turner,

zainspirowany poglądami Wilhelma Diltheya na temat pojmowania doświadczenia jako przeżycia. Zdaniem Edwarda M. Brunera:

> Antropologia doświadczenia zajmuje się tym, jak jednostki przeżywają własną kulturę, czyli tym, jak wydarzenia są odbierane przez świadomość. Przez termin „przeżycie" rozumiemy nie tylko dane zmysłowe, poznanie czy też, by użyć określenia Diltheya, „rozwodniony sok rozumu", lecz także uczucia i oczekiwania. Jak wskazuje Fernandez, doświadczenie dociera do nas zarówno werbalnie, jak i w postaci obrazów i wrażeń (…). Zatem pierwotną rzeczywistość stanowi doświadczenie przeżywane jako myśl i pragnienie, jako słowo i obraz (2011, 12).

Można zatem twierdzić, że przedmiotem zainteresowań antropologii doświadczenia leżącej „głęboko u korzeni dyscypliny" (Turner 2011, 96) jest jednostkowe doświadczenie, a – co za tym idzie – to, w jaki sposób podmiot doświadcza samego siebie, swoją egzystencję, kulturę, jak wyraża swoje przeżycia oraz jak opowiada siebie i własne życie. Oznacza to, że owa antropologia „kieruje naszą uwagę ku doświadczeniu i jego ekspresji" (Bruner 2011, 17) oraz ku pochyleniu się nad samym pojęciem „doświadczenie" – mocno obecnym we współczesnej humanistyce. Pojęcie, o którym mowa, bywa rozmaicie rozpatrywane – na przykład jako kategoria poznawcza, egzystencjalna – rozważana przez znawców różnych dziedzin nauki. Ze słownikowej definicji wynika, że doświadczenie pozostaje w ścisłym związku ze „świadczeniem", „oświadczeniem" (por. np. Boryś 2005, 121). W konsekwencji zaś jednostka, która doświadcza, świadczy i oświadcza staje się świadkiem własnych doznań i/lub przeżyć drugiego człowieka. W świetle rozważań Ryszarda Nycza skupionych na rozumieniu słowa „doświadczać", wypada stwierdzić, że podmiot, doświadczając: (1) zostaje poddany próbie – styka się bowiem z czymś dla niego nieznanym, innym czy nieprzewidywalnym; (2) doznaje lub zaznaje czegoś, co w efekcie pobudza go do (auto)refleksji; (3) dowodzi i udowadnia prawdziwości doznań, które stały się przedmiotem jego doświadczenia; jednocześnie zaś (4) daje świadectwo, czyli w określony sposób i w różnej formie publicznie przekazuje wiedzę na temat zdobytego doświadczenia (Nycz 2012, 233–243).

Czym – wobec powyższych refleksji – byłaby antropologia doświadczenia osoby ucznia? Oto reprezentatywne przykłady ilustrujące studencki sposób jej pojmowania:

to co robiliśmy było dla mnie jak jakieś badanie naukowe. Nie zdawałam sobie sprawy z tego, że pisemne wypowiedzi uczniów można tak analizować, że można doznawać tego, czego doświadcza młodzież, gdy czyta literaturę. Takie wnikanie w uczniów – w efekty tego, co daje poddawanie ich tekstom kultury pozwala uchwycić ich problemy i spojrzeć na młodych, jak na ludzi, którzy mają konkretne oczekiwania, przeżycia, pragnienia i… nadzieje albo piszą, że nie mają żadnych przeżyć i nic ich nie interesuje (III rok, studia licencjackie).

Czytając ten tekst dziecko starało się udowodnić, co się z nim działo w czasie odbioru baśni. Taka koncepcja badania w dydaktyce, skupiona na uczniu – człowieku i odbiorcy literatury bardzo mi odpowiada. Choć nie jest proste wyczytywanie tego, czego uczeń doświadczył w czasie czytania, co go zaskoczyło i dlaczego, jaki wpływ na to miał fakt, że jest on człowiekiem, a jaki, że żyje w określonej społeczności, rodzinie. To jest trudne, ale fascynujące (III rok, studia licencjackie).

Zastanawiam się, czy postawienie ucznia – człowieka tak, jak robiliśmy to w czasie analizy tych prac nie mogłoby być nową dyscypliną naukową. Stawianie go w centrum lekcji, zainteresowań nauczyciela wiązałabym z antropologią, ale szeroko pojętą, np.: społeczną, kulturową, filozoficzną, aby była ona związana z doświadczaniem ucznia, a więc badaniem go jako człowieka, który doświadcza utworów literackich, nauczyciela – człowieka i pośrednika między nim a literaturą. W rezultacie uczeń doświadcza siebie… A ja jako osoba myśląca o byciu polonistką, badając tak wypowiedzi uczniów, doświadczam ich i siebie. Staję się jakby antropologiem ucznia i samej siebie (I rok, uzupełniające studia magisterskie).

Odczytywanie ucznia nastawione nie na wyłapywanie błędów i innych niedoskonałości, ale na uchwycenie go jako człowieka i odbiorcy literatury, żyjącego w konkretnym miejscu, chodzącego do konkretnej szkoły, stykającego się z konkretnymi rówieśnikami, nauczycielami i ich sposobami omawiania lektur można by potraktować jak nową dyscyplinę badań w dydaktyce polonistycznej. Moim zdaniem wartą zachodu, pomimo że wymagającą od badacza ogromnej interdyscyplinarnej wiedzy i jeszcze większych umiejętności (IV rok, studia jednolite magisterskie).

„Dyscyplina naukowa", „dyscyplina badań w dydaktyce polonistycznej" czy „koncepcja badań w dydaktyce przedmiotowej", ale i po prostu „badanie naukowe" – oto niektóre, mniej lub bardziej udane, sposoby nazywania antropologii doświadczenia osoby ucznia. Z wypowiedzi studentów jednoznacznie wynika, że ta ostatnia – wśród rozlicznych odmian antropologii –

oznaczałaby tak zorganizowaną działalność badawczą, aby jej fundamentem było rozpoznawanie doświadczenia nastoletnich ludzi – świadków własnego Ja i kultury, w której żyją „tu i teraz" oraz egzystują z innymi podmiotami (por. Łazarska 2015, 283). Warto zaznaczyć, że w sugerowanych przez słuchaczy sposobach prowadzenia owej diagnozy wyraźnie zaznaczają się wcześniej nakreślone stanowiska znawców, wypowiadających się na temat: (1) zadań antropologii doświadczenia – jako tej, którą interesują np.: „sposób, w jaki ludzie (w tym przypadku uczniowie jako odbiorcy literatury/kultury – dopisek mój – D.Ł.) doświadczają własnej kultury, czynniki prowadzące do doświadczenia jedności, przyznanie, że musimy wykraczać poza język i sięgać do obrazów" (Bruner 2011, 28) oraz (2) rozumienia terminu „doświadczenie" jako tego, który literaturoznawcy wykorzystują, pisząc także o literaturze jako doświadczeniu (Nycz 2007, 23). Podstawą koncepcji badawczej, nazwanej w świetle analizy wypowiedzi studentów antropologią doświadczenia osoby ucznia, będzie zatem dogłębna i wieloaspektowa interpretacja np. uczniowskiego doświadczania literatury (a także otaczającej go kultury) podczas jej szkolnego odbioru, wyrażania owego doświadczenia i łączenia go z doznaniami osobistymi czy społecznymi.

Z przyjętych przez przyszłych nauczycieli sposobów rozumienia ich autorskiej koncepcji nowej odmiany antropologii – sprofilowanej dydaktycznie – wynika, iż wiążą się one z projektami konkretnych badań, które zaplanowali (Łazarska 2015, 284). Centrum tych ostatnich zawsze jest nastolatek jako człowiek i odbiorca literatury/kultury. Proponowane przez kandydatów na polonistów dociekania badawcze nie są nowe w dydaktyce polonistycznej. Nawiązują one bowiem do znanych od lat 70. ubiegłego wieku koncepcji dydaktycznych Jana Polakowskiego i Zenona Urygi. Bliskie są również wielu innym stanowiskom, między innymi: Barbary Myrdzik zwracającej uwagę na relacje zachodzące między doświadczeniem (rozumianym przez nią w duchu hermeneutycznym) a procesem lektury nastoletniego czytelnika (2012, 131–241), a także Zofii Budrewicz sięgającej do poetyki doświadczenia i nazywającej ucznia podmiotem doświadczającym (2012, 63–73), Anny Janus-Sitarz poszukującej czytelnika i takich sposobów dotarcia do niego, które uwrażliwiałyby go na literaturę i przygotowywały do bycia dobrym człowiekiem (2016) czy Marka Pieniążka uznającego, na podstawie dociekań antropologicznych, ucznia za aktora kulturowego (2013).

Wśród wymienianych przez słuchaczy projektów – stanowiących podstawę omawianej koncepcji antropologicznej – znalazła się propozycja badania związku między bogactwem doświadczeń osobistych i kulturowych uczniów a kształtowaniem się w nich postawy dialogicznej, twórczej oraz sposobami jej manifestowania wobec Innego (bohatera, autora tekstu, nauczyciela, rówieśnika). Warto poddać sprawdzeniu zasadność wyodrębnienia takiego pola badawczego i jego relacji z zasugerowaną przez uczestników eksperymentu antropologią doświadczenia osoby ucznia.

Weryfikacji studenckiej koncepcji badawczej będą służyć świadectwa szkolnego odbioru *Dzbanka do herbaty* Hansa Christiana Andersena (2009, 197)[2]. Baśń ta rozpoczyna się od przedstawienia tytułowego bohatera, dumnego nie tylko z porcelanowego tworzywa, z którego został stworzony, ale również „ze swojego długiego dzióbka, (…) z szerokiego ucha" (Andersen 2009, 197). Chwaląc się swym pięknem, królewskim panowaniem na stole oraz szczęściem, nie przyznawał się on publicznie do posiadanej wady – stłuczonej pokrywki. Ów defekt uznawał jedynie w ciszy swego serca, „na tym polega moja pokora – twierdził – moja skromność; wady mamy wszyscy, ale mamy też i talenty" (Andersen 2009, 197). Sposób postrzegania przez bohatera siebie i myślenia o sobie może przypominać z jednej strony zapatrzonych we własne Ja ludzi pewnych siebie, nadmiernie egocentrycznych, dumnych, a z drugiej zaś wewnętrznie zawstydzonych swoimi ułomnościami. Sytuacja dzbanka zmienia się wraz z jego upadkiem i stłuczeniem. Wówczas to nazwano go inwalidą i odstawiono na bok. W efekcie zaś oddano żebrzącej o jedzenie kobiecie. Od tego momentu napełniony ziemią, służył jako doniczka, do której wsadzono cebulkę kwiatową. Ta ostatnia

> stała się moim sercem – mówił – moim żywym sercem; nigdy przedtem takiego nie miałem. Tętniło we mnie życie, była moc i siły; cebulka wypuściła pęd, niewiele brakowało, a pękłaby od myśli i uczuć. Ale one wybuchły kwiatem; widziałem

[2] Twórcami świadectw odbioru *Dzbanka do herbaty* byli uczniowie klas IV–VI w roku szkolnym 2013/2014. W sumie zebrałam 167 anonimowych prac pisemnych ich autorstwa. Wypada wyjaśnić, że wypowiedzi dzieci, cytowane w niniejszym artykule, przytaczam w oryginale. Poprawiłam jedynie błędy ortograficzne. Warto również dodać, że studenci nie analizowali owych zapisków.

go, nosiłem, zatraciłem się w jego cudowności; jakie szczęście zapomnieć o sobie dla drugiego! Nie podziękował mi, nie myślał o mnie, a jego podziwiano i chwalono. Tak bardzo się tym cieszyłem, a co dopiero musiał czuć on! (Andersen 2009, 199).

Historia owego bohatera ukazana zdaniem Ewy Ogłozy „od szumnej młodości, dumnej, pewnej siebie mimo widocznej skazy, przez upadek, częściowe zniszczenie czy okaleczenie, a potem wielką radość związaną z nowym życiem" (2014, 192) oraz jego moralna przemiana zostały wychwycone przez wszystkich badanych uczniów. Zachęciły one ich do zapisu doświadczeń osobistych łączących się, jak uznawali, z czytaną baśnią. Pisali między innymi, że:

ja lubię pomagać ludziom i mamie, bo często sprzątam i pomagam z zakupami i wtedy gdy coś takiego zrobię jest mi dobrze i spoko (klasa IV).

Czułam jak on (dzbanek – D.Ł.), gdy dostałam chomiczka Pusie, pokochałam ją zaraz i już nie myślałam, żeby mi mama kupiła nowy sprzęt (klasa V).

trzeba się w życiu zmieniać i nigdy nie wolno myśleć o sobie. Gdy myślę tylko o sobie wszyscy mówią, że jestem na wszystkich zła i nie można ze mną wytrzymać, gdy myślę o tym, że zrobię coś dobrego dla psa i mojej siostry, to zaraz jest inaczej ze mną, czuję się dobrze i szczęśliwie (klasa VI).

Doznania osobiste, zapisywane przez aż 85,02% dzieci, mocno wiązały się z doświadczeniami kulturowymi, którymi 57,48% młodych odbiorców[3] utworu Andersena chętnie się dzieliło. Formuła „doświadczenia kulturowego", jak wiadomo, jest dość szeroka i niejednoznaczna. W związku z tym, biorąc pod uwagę uczniowskie refleksje o *Dzbanku do herbaty,* wypada owo doświadczenie ograniczyć do często zapisywanych w analizowanych pracach informacji na temat form społecznej aktywności ludzi, interakcji człowieka z otaczającą go kulturą i doznań oraz przemyśleń powstających w czasie czy-

[3] Dane dotyczące uczniowskich odwołań do doświadczeń osobistych i kulturowych przekraczają sto procent, ponieważ dzieci informowały o więcej niż jednym doświadczeniu. Podobnie jest również w przypadku prezentowanych w dalszej części wywodu danych na temat postawy dialogicznej i twórczej, manifestowanych przez nastoletnich autorów prac.

tania różnych utworów literackich, oglądania filmów i programów telewizyjnych. Lekcyjni czytelnicy, pisząc o radości czerpanej z myślenia o innych i bycia dla nich, twierdzili też, że

> bo gdy ludzie na ulicy grzecznie rozmawiają to są kulturalni i coś robią dobrego dla siebie. Gdy krzyczą wtedy mogą się nawet pobić, bo myślą o osobie jak w przestępczych filmach (klasa IV).

> ci którzy myślą jak dzbanek, że są najlepsi i nie pokazują wad, ale wiedzą, że mają, ale przez nie są skromni szybko mogą przegrać. Często pokazują w różnych programach, że dumność i egoistyczność prowadzi do zguby (klasa V).

> Ten dzbanek najpierw zachowuje się jak zarozumiały królewicz lub czapla i paw z jakiejś bajki, ale potem się zmienia i jest lepszy, bo wie, jak dobrze jest robić coś dobrego dla potrzebujących i być częścią czegoś nowego, ale bez zapłaty. Widziałem takie sytuacje w telewizorze w filmach (klasa VI).

Szczególnym przykładem splotu doświadczeń osobistych i kulturowych jest następująca wypowiedź szóstoklasistki:

> Ludzie mogą się zmienić i coś zrozumieć jak ten dzbanek na herbatę, gdy ich coś dotknie. Gdy moja mama dała moją rękę na brzuszek, gdzie była moja siostrzyczka poczułam, jak kopie i wiedziałam, że nie chce nowego smartfona, a chce przytulić bobasa i że on jest dla mnie ważniejszy. Czułam jej serce, byłam dumna z niewidzialnej siostry. Dzbanku, wiem co czułeś, gdy nosiłeś w sobie życie cebulki! Mamy czują takie sprawy widziałam to w oczach mojej mamy i na filmach w telewizji. Na jednym filmie wyglądało, że cała rodzina czuła się w ciąży i była dumna, że może coś dać z siebie tej nowej istotce w brzuszku.

W tym jakże dojrzałym świadectwie nastolatki, wychodzącym naprzeciw stanowisku Małgorzaty Wójcik-Dudek odczytującej tekst Andersena jako opowieść także o dojrzewaniu i macierzyństwie (Wójcik-Dudek 2009, 34) można dostrzec pragnienie nawiązania dialogu z bohaterem utworu. Manifestowana przez uczennicę postawa dialogiczna nie była jedyną. Dla prawie połowy badanych (47,30%) sygnalizowane doświadczenia osobiste oraz kulturowe stały się pretekstem do podjęcia czasami jednozdaniowych prób

rozmowy nie tylko z dzbankiem. Duży wpływ na to miało także zakończenie baśni:

> Rozbito mnie na dwie części – mówił dzbanek – okropnie bolało, ale kwiat na tym zyskał. A mnie wyrzucono na podwórko. I leżę tu jako stara skorupa – ale mam wspomnienie, a jego nie stracę! (Andersen 2009, 199).

Przemiana i przemijanie, smutek i honorowe pogodzenie się z losem oraz starość, odrzucenie i radość z oddania siebie innym – oto tematy ważne dla badanych uczniów, próbujących mniej lub bardziej udanie podjąć dialog również z człowiekiem współczesnym. Ważną kwestią w kształtowaniu się zalążków postawy dialogicznej, oprócz doznań osobistych i kulturowych, było wyraźnie dające o sobie znać wewnętrzne pragnienie współodczuwania losu Andersenowskiego bohatera i identyfikowania się z tymi, którzy „bez nagrody i pieniędzy poświęcają się dla pozostałych"; „kochają się i wspierają"; „teraz są starzy a wcześniej oddali swoją miłość dzieciom, które są teraz bogate i nie myślą o rodzicach, a oni im nie mają tego za złe, bo ich kochają ponad życie, nawet jak są opuszczeni".

Ze świadectw lekcyjnego odbioru *Dzbanka do herbaty* wynika, że istnieje także zależność między doświadczeniami osobistymi i kulturowymi uczniów a kształtowaniem się w nich postawy twórczej, którą przyjęło 37,12% badanych[4] oraz sposobami jej manifestowania – najczęściej wobec bohatera tekstu, choć częściowo też wobec rówieśników oraz dorosłych odbiorców zredagowanych zapisków.

O przyjęciu postawy twórczej wobec dzbanka świadczą różnego typu teksty niewerbalne obecne głównie w pracach czwartoklasistów, a czasami też i piątoklasistów. Wśród owych tekstów znalazły się niewielkich rozmiarów kolorowe lub czarno-białe rysunki, przedstawiające wygląd bohatera baśni sprzed i po jego wewnętrznej przemianie. Warto zaznaczyć, że niektóre wizerunki dzbanka wypełniano barwami ulubionych lub nielubianych przez uczniów klubów piłkarskich czy też postaciami podobnymi do księżniczek

[4] Trzeba wyjaśnić, że tylko 15,57% badanych autorów analizowanych zapisków nie manifestowało postawy dialogicznej i twórczej.

lub do lalki Barbie. Pojawiły się również wizualne przedstawienia baśniowej i czasami też uwspółcześnionej historii dzbanka autorstwa głównie uczniów klas piątych. Były nimi szkice kilku obrazków wraz z pustymi dymkami, przypominające komiks, który trzeba wypełnić i pokolorować. Na końcu sporządzonych refleksji lub na ich marginesach badani, tym razem z klas szóstych, rysowali znaki graficzne np.: kwiaty w doniczce przypominające tulipany, róże, ale i torebki z herbatą do parzenia, serca w całości, ze strzałą czy przepołowione. Serca nierzadko były podobne do emotikonów znanych dzieciom z telefonów komórkowych czy komputera. O próbach manifestowania przez nastolatków (szczególnie z klas szóstych) postawy twórczej wobec rówieśników i dorosłych świadczą różnego typu hasła. Celem ich autorów, jak wypada przypuszczać, było zwrócenie uwagi odbiorców na los człowieka oraz na własne wnętrze. Oto przykłady: „Pamiętaj w życiu liczą się tylko dzbanki z duchowej porcelany!"; „Niech Stary – nie znaczy dla Ciebie stłuczony i odepchnięty!"; „Od dziś nie dla pychy. Ona zgubi ludzi – puste w środku dzbany!". Mniej lub bardziej świadomie oraz poprawnie wykorzystana perswazja w zapisanych hasłach wskazuje na wpływ, jaki ma na uczniów otaczająca ich rzeczywistość, a w niej rozmaite slogany reklamowe czy hasła wywoławcze akcji protestacyjnych.

Na podstawie zaprezentowanych wyżej jedynie wybranych efektów szkolnego spotkania dzieci z klas IV–VI z *Dzbankiem do herbaty* Andersena trzeba przyznać rację przyszłym nauczycielom, dostrzegającym potrzebę badania relacji między doświadczeniem osobistym i kulturowym nastolatków a kształtowaniem się w nich dwóch postaw: dialogicznej i twórczej oraz sposobami ich manifestowania wobec Innego. Prowadzenie takich badań ma sens. Pozwala bowiem rozpoznać wieloaspektowo ucznia jako człowieka i odbiorcę literatury. Daje też szansę na odkrycie zależności zachodzących między tym, czego on doświadcza w życiu osobistym i kulturowym a tym, jak owe doznania wpływają na niego jako czytelnika literatury ustosunkowującego się również do tej ostatniej. Ponadto tego typu badania stają się także doskonałym przeżyciem dla polonisty. Może on (1) poznać i doświadczyć zarówno wychowanka żyjącego „tu i teraz" oraz samego siebie jako człowieka, nauczyciela, odbiorcę literatury/kultury, z którą obcują jego podopieczni, czy (2) zmierzyć się z nieco innym sposobem analizowania pisemnych wypowiedzi na-

stolatków. Badania weryfikacyjne potwierdzają tym samym, że propozycja badawcza uczestników eksperymentu, choć czasami mało doprecyzowana, mocno wiąże się z ich autorską koncepcją antropologii doświadczenia osoby ucznia.

PODSUMOWANIE

Można twierdzić, że studenckie projekty: nowej odmiany antropologii oraz badań w nią wpisanych nie są doskonałe, budzą też i zastrzeżenia. Świadczą jednak o tym, że kandydaci przygotowujący się do zawodu nauczyciela polonisty potrzebują wyzwań, które odświeżą ich myślenie o sobie, uczniach, literaturze. Takim wyzwaniem była dla nich kontekstualna interpretacja świadectw szkolnego odbioru utworów literackich. Studenckie działania na owych tekstach, z początku „przykre", „bezsensowne", „nudne", „zbędne", ale i „trudne", „zabierające dużo czasu", rozbudziły w słuchaczach potrzebę budowania refleksji na temat roli nauczyciela języka polskiego. Zadaniem tego ostatniego jest zatem: permanentne rozwijanie interdyscyplinarnych umiejętności diagnozowania ucznia, krytyczne korzystanie ze zdobyczy różnych metodologii badań naukowych czy dostrzeganie wyraźnych relacji zachodzących między dydaktyką a literaturoznawstwem oraz innymi dziedzinami nauki. Ważne staje się też ciągłe stymulowanie nauczycielskiej kreatywności, potrzebnej zarówno do projektowania lekcji, jak i do obmyślania nowych koncepcji badań w dydaktyce polonistycznej.

BIBLIOGRAFIA

Andersen H.C., 2009, *Dzbanek do herbaty*, w: tenże, *Córka króla moczarów i inne baśnie*, przeł. Sochańska B., Poznań: Wyd. Media Rodzina.

Boryś W., red., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego,* Kraków: Wyd. Literackie.

Bruner E.M., 2011, *Przeżycie i jego ekspresje*, w: Turner V.W., Bruner E.M., *red*., *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*, Kraków: Wyd. UJ.

Budrewicz Z., 2012, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, w: Biedrzycki K., Janus-Sitarz A., red., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literacką*, Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy. Inspiracje. Rekomendacje*, Kraków: Universitas.

Łazarska D., 2015, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków: Wyd. UP.

Myrdzik B., 2012, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika*, w: Biedrzycki K., Janus-Sitarz A., red., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literacką*, Kraków: Universitas.

Nycz R., 2007, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, w: Bolecki W., Nowacka E., red., *Literackie reprezentacje doświadczenia*, Warszawa: Wyd. IBL PAN.

Nycz R., 2012, *Poetyka doświadczenia*, Warszawa: Wyd. IBL PAN.

Ogłoza E., 2014, *Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty" Hansa Christiana Andersena*, w: Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., red., *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, Katowice: Wyd. UŚ.

Pieniążek M., 2013, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków: Wyd. UP.

Turner F., 2011, *Refleksyjność jako ewolucja w książce Walden Thoreau*, w: Turner V.W., Bruner E.M., *red*., *Antropologia doświadczen ia. Z epilogiem Clifforda Geertza*, Kraków: Wyd. UJ.

Wójcik-Dudek M., 2009, *Powrócisz tu… O nowej lekturze nowych lektur*, „Polski w Praktyce", nr 4.

Danuta Łazarska

THE ANTHROPOLOGICAL EXPERIENCE OF STUDENT EMBODIMENT.
ON THE RESEARCH CONCEPTION IN TEACHING
THE POLISH LANGUAGE AND CULTURE

The article author describes an experiment that she carried out on selected groups of students at a Polish philology faculty. She recalls the main objectives of the anthropology of experience and suggests the ways of defining so-called 'anthropological experience of student embodiment'. She concentrates on verifying the results of a selected research project (on the basis of school reception of *The Teapot* by Andersen). The article concludes with the reflections on the role of the teacher.

Keywords: student, anthropology of experience, student embodiment, school reception of literature

MIĘDZY KULTURĄ A JĘZYKIEM

2

HALINA CZUBA

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

TEKSTY PRECEDENSOWE JAKO ELEMENT KOMPETENCJI KULTUROWEJ STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Punktem wyjściowym niniejszego artykułu uczyniłam pojęcie *tekstu precedensowego* (ros. *прецедентныйтекст*) wprowadzone pod koniec lat 80. XX w. do językoznawstwa przez rosyjskiego badacza Jurija Karaułowa w pracy *Język rosyjski a osobowość językowa* (*Русский язык и языковая личность*). W swojej obszernej rozprawie uczony zwraca uwagę na obecność w każdej kulturze szczególnych tekstów, do których użytkownicy odwołują się w różnych sytuacjach komunikacyjnych niezwiązanych bezpośrednio z ich przebiegiem.

> To wielokrotne sięganie do pewnych tekstów, właściwe dla tekstów, które Karaułow nazwał precedensowymi, oznaczać ma nie tyle czytanie ich po raz wtóry, ale odwoływanie się do nich przy różnych okazjach niezwiązanych z lekturą, przywoływanie ich w sytuacji komunikacji z innymi ludźmi (Gos 2006, 78).

Teksty precedensowe wyróżniają się spośród innych dzięki pewnym swoim właściwościom. Są znaczące dla ludzi poznawczo i emocjonalnie, mają jednak charakter ponadjednostkowy, czyli są znane szerokiemu kręgowi ludzi połączonych wspólnym językiem i kulturą, przy czym nie tylko żyjącym

współcześnie, ale również pokoleniom wcześniejszym i następnym (Gos 2006, 78–79).

Jako cechę charakterystyczną tekstów precedensowych Karaułow wymienia ich podręcznikowy charakter (*хрестоматийность*). Nie chodzi tu wyłącznie o kanon lektur szkolnych, chociaż właśnie te teksty w pierwszej kolejności mają szansę stać się (i stają się) precedensowymi. Ma on na myśli przede wszystkim ten zestaw tekstów, które poznaje jednostka (konkretny człowiek) w trakcie swojej socjalizacji, procesu „wrastania" w społeczeństwo. Oprócz dzieł literatury pięknej są to: mity, legendy, bajki, przysłowia, zagadki i in., precedensowymi mogą stać się również teksty publicystyczne o charakterze historyczno-filozoficznym lub politycznym (Караулов 1987, 216). Znajomość tekstów precedensowych wskazuje na przynależność do pewnej epoki i jej kultury i choć w różnych okresach różne teksty można uważać za precedensowe, to dla każdej wspólnoty językowo-kulturowej wskazać można zbiór lektur ważnych kulturowo, istotnych czy wprost niezbędnych dla poczucia wspólnoty, dla odczuwania tożsamości narodowej (Gos 2006, 79).

> Teksty precedensowe mają charakter podręcznikowy w tym sensie, że nawet jeśli nie należą do kanonu lektur szkolnych, to wszyscy mówiący [w tym samym języku – przyp. H.C.] wiedzą o nich albo z własnego czytania, albo ze słyszenia o nich (Караулов 1987, 216).

Podkreślając kluczowy charakter znajomości tekstów precedensowych dla poczucia „bycia włączonym" do pewnej kultury narodowej, Jurij Karaułow zauważa jednak, że ich kanon nie jest stały i w miarę upływu czasu może się zmieniać: te, które stały się nieaktualne są zastępowane nowymi. Zatem dla każdej wspólnoty językowo-kulturowej na przestrzeni dziejów można wskazać pewien ważny kulturowo zbiór, którego znajomość jest wyznacznikiem przynależności do pewnej epoki i jej kultury, a jego nieznajomość – wręcz przeciwnie – może być przyczyną wykluczenia (wyeliminowania) (Караулов 1987, 216).

Teksty precedensowe, jak pisze rosyjski uczony, występują oraz funkcjonują pod trzema postaciami. Pierwsza ma miejsce wtedy, gdy tekst w naturalny sposób w swojej pierwotnej postaci dociera do czytelnika lub słuchacza po-

przez jego odczytanie lub wysłuchanie, stając się obiektem odbioru, interpretacji, przeżycia, refleksji. Drugi sposób funkcjonowania tekstu można nazwać wtórnym, odbiorca zapoznaje się z nim poprzez transformację słowa pisanego w inny rodzaj sztuki (na przykład w adaptację teatralną) lub „wtórne" rozważania na jego temat (krytyczne literaturoznawcze omówienia, recenzje, badania). Trzeci sposób aktualizacji tekstu zachodzi poprzez aluzje, wzmianki, cytaty. W proces komunikacji może włączać się zarówno cały tekst, jak i jego fragment odpowiadający sytuacji komunikacyjnej lub istotnym wydarzeniom życiowym (Карaулов 1987, 217). Właśnie takie niebezpośrednie odwołanie się do lektury poprzez nawiązania, cytowania, streszczenia czy przywoływania głównej idei jest najczęstszym sposobem funkcjonowania w rzeczywistości kulturowej tekstów precedensowych – bez względu na to, czy tekst lub jego fragment występują jako całościowa (zintegrowana) jednostka znaczeniowa, czy też jako złożony znak. „Jeśli dwa pierwsze sposoby funkcjonowania właściwe są dla każdego tekstu, to trzeci – semiotyczny – wyłącznie dla precedensowych" (Карaулов 1987, 217).

Funkcjonowanie tekstów precedensowych zilustruję często przywoływanym w pracach badaczy rosyjskich przykładem (Назарова, Золотарев 2015, 18):

A: Он часто ездил в Москву.
B: Ах, да! Москва… как много в этом звуке…

W powyższym dialogu nazwa własna (Moskwa) została użyta jako toponim (przykład A) oraz jako stały element wypowiedzi o charakterze precedensowym (przykład B). Jest to cytat z poematu Puszkina *Eugeniusz Oniegin* (1977, księga 7, rozdział 36):

Москва… как много в этом звуке
Для сердца русского слилось!
Как много в нем отозвалось!

Utwór ten jest powszechnie znany wśród Rosjan, należy do kanonu lektur szkolnych, dodatkowo cytowany fragment (w szerszej postaci) w programie szkoły średniej jest obowiązkowy do nauczenia się na pamięć.

Teksty precedensowe, o czym już wspomniałam, są odbierane jako niepodzielna, zintegrowana całość. W cytowanym przykładzie dostrzec można szczególnie emocjonalny stosunek nadawcy wobec Moskwy. O użyciu tego fragmentu w tym właśnie znaczeniu oraz jego szerokiej znajomości wśród użytkowników języka rosyjskiego świadczy chociażby umieszczenie go w *Słowniku słów i wypowiedzeń skrzydlatych*, w którym można przeczytać: „Cytat ten jest przywoływany, by wyrazić podziw wobec stolicy Rosji, jej historii, cech narodowych, jej oblicza" (Серов 2005, 557).

Przy próbie przetłumaczenia dialogu z przykładu B na język polski jego precedensowy charakter zostaje utracony, ponieważ zastosowany w nim cytat z utworu Puszkina nie należy do kanonu polskich tekstów precedensowych, nie zostanie rozpoznany przez odbiorcę, a tym samym straci swój ładunek emocjonalny.

A: On często jeździ do Moskwy.
B: A, tak! Moskwa…Ten jeden tylko dźwięk…[1]

Badacze rosyjscy podkreślają niesłabnącą aktualność oraz znaczenie dla wspólnoty kulturowej tekstów precedensowych, co powoduje ich ciągłą reinterpretację oraz sprawia, że wychodzą one poza ramy tekstu istniejącego tylko fizycznie (np. na papierze), stając się w coraz większym stopniu faktami kultury (Gos 2006, 79). Teksty precedensowe to elementy składowe tzw. przestrzeni kulturowej, pewnej wspólnoty etnicznej (ros. *Национальное культурное пространство*), są przechowywane w pamięci jej członków, przekazywane potomkom, są swego rodzaju gwarantem jej językowej oraz kulturowej jedności, a jednocześnie współczynnikiem odrębności, elementem różnicującym od innych języków i kultur.

Tezy Jurija Karaułowa zaledwie szkicowo przez niego nakreślone w pracy *Русский язык и языковая личность* w następnych latach znalazły sporo zwolenników, zostały szczegółowo rozwinięte przede wszystkim w pracach językoznawców z Uniwersytetu im. M. Łomonosowa w Moskwie, którzy prowadzili analizy z zakresu kulturowej teorii języka, z czasem przekształca-

[1] Tłumaczenie Adama Ważyka oraz Juliana Tuwima (Puszkin 1977).

jąc poglądy Karaułowa w nowy kierunek badań. Samo pojęcie tekstu precedensowego czy szerzej: precedensowości w licznych pracach badaczy zostało mocno rozbudowane i wykroczyło poza wąskie rozumienie tekstu jako „ciągu zapisanych słów i zdań składających się na pewną całość wyrażającą określone treści”[2], ponieważ zjawisko to zaobserwowano również na innych płaszczyznach kulturowych, a samo pojęcie okazało się bardzo użyteczne dla badań i opisu zachodzących w nich zjawisk. Obecnie – w odniesieniu do zjawiska precedensowości termin *tekst* jest raczej bliższy ujęciu łotmanowskiemu, wedle którego w zasadzie cała kultura może być rozumiana jako jeden obszerny tekst. Takie podejście spowodowało, że badania nad zjawiskami precedensowymi wykroczyły poza paradygmat lingwistyczny, stając się obiektem badań kulturoznawców.

Termin *tekst precedensowy* cieszy się dużym zapotrzebowaniem wśród badaczy, w związku z czym termin przeszedł drogę ewolucyjnego rozwoju, przybierając sporo *terminów-pobratymców*, które w swoim składzie zawierają element *precedensowy*; wraz z wąskim podejściem do jego rozumienia nabył również szerokie traktowanie (Петрова 2010, 177).

W swoich dociekaniach rosyjscy badacze skupili się na analizach precedensowych teksów różnego typu: imion (w tym antroponimów, toponimów i in.), wypowiedzi, sytuacji, zjawisk (*феноменов*), gatunków wypowiedzi, światów (*прецедентныемиры*), obrazów (w znaczeniu „zdarzenia wizualnego”) itp. Obiektem obserwacji dla badaczy rosyjskich stały się teksty precedensowe w różnych typach dyskursu: politycznym, młodzieżowym, humorystycznym, filmowym, w literaturze pięknej, animacjach, folklorze itd. (por. Назарова, Золотарев 2015, 19–20). Precedensowość (jako cechę charakterystyczną) dostrzeżono również w fenomenach niewerbalnych, na przykład w tak znanych zabytkach architektury, jak Sobór Opieki Matki Bożej na Fosie, bardziej znany jako Sobór Wasyla Błogosławionego (Назарова, Золотарев 2015, 19)[3].

Podsumowując prace badaczy rosyjskich dotyczące tekstów precedensowych, Elżbieta Gos wymienia trzy typowe dla nich cechy:

[2] Słownik Języka Polskiego PWN: http://sjp.pwn.pl/slowniki/tekst.html [dostęp: 15.07.2016].

[3] Do polskich fenomenów tego typu można zaliczyć Kościół Mariacki w Krakowie, Zamek Królewski na Wawelu, Sukiennice, ulicę Piotrkowską w Łodzi i wiele innych.

1) są dobrze znane wszystkim przedstawicielom wspólnoty językowo-kulturowej, mają ponadjednostkowy charakter;
2) są aktualne w wymiarze poznawczym i emocjonalnym – za danym zjawiskiem stoi wspólny wariant jego recepcji, pewna wiedza, wyobrażenie o nim;
3) odniesienie, apel do tych zjawisk pojawia się w dyskursie regularnie, odwoływanie nie musi być częste, ale jest zrozumiałe bez dodatkowych wyjaśnień (Gos 2005, 80).

Jak wcześniej wspomniałam, teksty precedensowe są powszechnie używane w różnych typach dyskursu. Są obecne w dyskursie prasowym, za dowód czego mogą posłużyć nagłówki artykułów z ostatnich (styczeń – czerwiec 2016 roku) numerów „Gazety Wyborczej" (GW), „Polityki" (P) oraz „Newsweeka Polska" (NP):

Co z polskim hydraulikiem w Londynie (GW, 17.06.2016); Krzysztof Jurgiel musi odejść? (GW, 18.06.2016); A lud roboczy wytrzeszcza oczy (GW, 18.06.2016); Gdyby kózka nie skakała (GW, 18.06.2016); Jeszcze koral nie zaginął (GW, 18.06.2016); Wyszło Szydło z worka – unijnych pieniędzy (NP, 18.06.2016); Dobre, bo niemieckie (P, 13.01.2016); Świat według Bundych (P, 20.01.2016); Polak – Anglik dwa bratanki (P, 03.02.2016); Kino etnicznego niepokoju (P, 03.02.2016); Ania się nie kłania (P, 10.02.2016); Przepraszam, czy tu biją?(P, 07.02.2016); Do ilu razy sztuka? (P, 02.03.2016); Przeżyj to sam (P, 11.05.2016), Do czterech razy sztuka (P, 08.06.2016); Przychodzi prokurator do lekarza (P, 18.05.2016).

Łatwo zauważyć, że odwołują się one do porzekadeł ludowych, cytatów z piosenek (w tym też hymnu narodowego), wierszyków dla dzieci, dowcipów, reklam, tytułów filmów oraz seriali, haseł politycznych[4]. Sporo podobnych przykładów można znaleźć w tekstach innego typu – reklamach[5], nazwach produktów, kawiarni czy restauracji[6].

[4] W niniejszym artykule nie przeprowadzam analizy relacji podanych tytułów do tekstu wyjściowego – inwariantu, jest to bowiem temat osobnych do badań, wykraczających poza obszar wskazany w tytule.

[5] Chociażby reklama lotów do Wilna: „Pa, Tadeusz" (Gos 2006, 82).

[6] Na przykład krakowskie kawiarnie oraz restauracje *Ulica Krokodyli*, *Zaraz wracam*, *Słodki Wentzl*, *Ogniem i mieczem* i inne.

W sytuacji uczenia się języka obcego przyswajanie tekstów precedensowych jest ważnym elementem kształtowania kompetencji kulturowej studentów pojmowanej jako znajomość konwencji, obyczajów, wierzeń, a także systemów semantycznych innego kraju (Świątek 2013, 70). Jej wagę w procesie lingwodydaktycznym dostrzeżono już kilkadziesiąt lat temu, co sprawiło, że przyswajanie przez studentów treści kulturowych stało się integralną częścią nauczania języka obcego. Nie sprowadza się bynajmniej do zwykłego (linearnego) przekazywania informacji o danej społeczności i kraju, którego języka uczą się studenci. „Współczesna kompetencja kulturowa oznacza, iż człowiek nie tylko ma wiedzę o danej kulturze, ale także jest zdolny do jej odbierania, zrozumienia reguł nią kierujących" (Kajak 2011).

Na potrzeby niniejszego artykułu zbadałam znajomość kilkunastu tekstów, które z pewnością można zaliczyć do precedensowych w polskiej kulturze, wśród ukraińskich studentów Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Respondenci uczyli się języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Ich zadaniem było uzupełnienie luk w zdaniach wybranych przeze mnie z książek prof. Jerzego Bralczyka *Leksykon zdań polskich* (2004) oraz *Leksykon nowych zdań polskich: od lat 70. do dziś* (2005).

Ankieta badająca znajomość
polskich tekstów precedensowych wśród studentów ukraińskojęzycznych.

Zdania	**Poziom A2, liczba studentów: 14**	**Poziom B1, liczba studentów: 12**
Jeszcze …… nie zginęła	14	12
Chrząszcz brzmi w ……	5	8
A niechaj narodowie wżdy postronni znają, iż Polacy nie ……, iż swój język mają	0	3
……! Ojczyzno moja!	2	4
…… nie płaczą	2	6
Do …… razy sztuka	2	5
Czerwone maki na …… zamiast rosy piły polską krew	0	1
…… się kochać ludzi tak szybko odchodzą	1	3

Niech zstąpi …… i odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi!	0	1
Jestem za, a nawet ……	0	0
Polak …… dwa bratanki	0	2
Do zakochania jeden ……	0	1
Wstawaj, szkoda ……	0	1

Studentom najmniej kłopotów sprawił tekst hymnu narodowego, który został rozpoznany przez przedstawicieli obu roczników. Można przypuszczać, że wynika to z częstej obecności utworu w dyskursie publicznym (tekst zazwyczaj jest zamieszczany w informatorach o Polsce, w witrynach informacyjnych konsulatów RP, w urzędach, gdzie obcokrajowcy rozstrzygają kwestie związane z pobytem w kraju, w innych instytucjach publicznych; hymn jest wykonywany w czasie wielu wydarzeń. np. rozgrywek piłkarskich itp.). Drugą pozycję pod względem rozpoznawalności zajął fragment wiersza Jana Brzechwy *Chrząszcz*. Wielu studentów pierwszego i większość drugiego roku bez problemu uzupełniła lukę w przywołanym fragmencie. Znajomość tego tekstu ma związek z tym, że bardzo często pojawia się on w podręcznikach oraz pomocach do nauki języka polskiego – przy okazji ćwiczeń dotyczących wymowy.

Reszta przedłożonych do tekstów, a były to cytaty i fragmenty z różnych źródeł (literatura piękna, porzekadła ludowe, wiersze dla dzieci, dowcipy, tytuły filmów oraz seriali, slogany reklamowe i polityczne, wypowiedzi znanych osób itp.) w odróżnieniu od dwu wymienionych wyżej nie była już tak szeroko znana, niektóre w ogóle nie zostały rozpoznane.

Wśród najmniej znanych znalazł się fragment polskiej piosenki patriotycznej *Czerwone maki na Monte Cassino* autorstwa Feliksa Konarskiego, której tekst uzupełniła jedna osoba. Również tylko jeden student rozpoznał słynne słowa Jana Pawła II będące m.in. wezwaniem do walki z komunizmem: „Niech zstąpi Duch Twój i odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi!", a wypowiedziane podczas mszy św. w 1979 roku na ówczesnym Placu Zwycięstwa w Warszawie. Słabo znane studentom, nawet po dwóch latach nauki języka polskiego oraz przebywania w Polsce, okazały się również inne, mniej doniosłe teksty, takie jak słynny „wałęsizm": „Jestem za, a nawet przeciw" czy cytaty z popularnych polskich piosenek (*Do zakochania jeden krok*; *Wstawaj, szkoda dnia*).

O czym świadczą te braki i na ile mogą zakłócić komunikację? Jak wspomniałam, teksty precedensowe są obecne w różnych typach dyskursu: prasie, reklamie, sloganach politycznych, a nawet w nazwach produktów. Występują jako parafrazy, aluzje czy cytaty. W przypadku nieznajomości tekstu pierwotnego, jakiekolwiek odniesienia do niego nie zostaną przez odbiorcę odczytane. Nawet jeśli nie zakłóci to samego przebiegu procesu komunikacyjnego, komunikat niewątpliwie zostanie zubożony, „ogołocony" z dodatkowych treści kulturowych, aluzji czy konotacji.

Do niewątpliwie pozytywnych wyników przeprowadzonych badań należy zaliczyć wzrost znajomości polskich tekstów precedensowych wśród studentów z Ukrainy, co wiąże się z polepszeniem znajomości języka polskiego. Liczba cytatów rozpoznanych przez studentów drugiego roku studiów wzrosła prawie dwukrotnie. Zauważalny jest jednak spory rozdźwięk pomiędzy ankietowanymi: niektórzy z nich bez problemu uzupełnili większość brakujących fragmentów tekstów, inni zaś wykazali się znajomością zaledwie pojedynczych zdań. Zainteresowałam się więc źródłem ich wiedzy. Rozmowy ze studentami pozwoliły ustalić, że znajomość tekstów zdobyli już po przyjeździe do Polski, tak dzięki uczestnictwu w lekcjach języka polskiego, jak i udziałowi w innych zajęciach, między innymi w krótkich kursach historii oraz kultury Polski. Za główne źródło wiedzy wymienili również obcowanie z polskimi przyjaciółmi, oglądanie filmów, uczestnictwo w koncertach, słuchanie radia itp., a zatem to, co można rozumieć jako „włączanie się" w polską przestrzeń kulturową. Samo przebywanie w Polsce stało się początkiem procesu nabywania kompetencji kulturowych[7]. Stopień takiej asymilacji – przede wszystkim poprzez nawiązanie prywatnych kontaktów oraz wejście w głębsze relacje z Polakami, członkostwo w rozmaitych organizacjach, klubach, grupach na uniwersytecie i poza nim – miał decydujący wpływ na poziom kompetencji kulturowej studentów, co następnie znalazło swoje odzwierciadlenie w znajomości tekstów precedensowych.

[7] Jedna ze studentek prezentowany na zajęciach cytat z wiersza Mikołaja Reja znalazła w ulotce informacyjnej wydarzenia kulturalnego, w którym uczestniczyła po przyjeździe do Krakowa; inna zaś podzieliła się informacją, że zacytowany fragment poezji Jana Twardowskiego przeczytała gdzieś w publicznej przestrzeni w okresie Wszystkich Świętych. Na tyle ją poruszył, że zainteresowała się samym autorem oraz sięgnęła po inne jego utwory.

Jak zatem można pomóc studentom w rozwinięciu i pogłębieniu kompetencji kulturowych? Czy pozostawić tę kwestię do rozwiązania we własnym zakresie, licząc na to, że wraz z upływającym czasem ich znajomość kontekstów kultury samoistnie wzrośnie? W odpowiedzi na takie zapotrzebowanie zaproponowałam studentom II roku studiów cykl warsztatów pt. „Usłyszeć Kraków". Celem odbywających się raz w miesiącu zajęć jest zaznajomienie się z realiami językowo-kulturowymi miasta, w którym mieszkają. W dwu- lub trzyosobowych grupach przygotowują zajęcia na tematy związane z historią i kulturą ukrytą w toponimii miasta, na przykład w nazwach jego ulic oraz dzielnic, sklepów, zakładów gastronomicznych etc. Wyniki tych analiz przedstawiają kolegom w postaci zadań, krzyżówek, konkursów. Zajęcia cieszą się sporym zainteresowaniem studentów, którzy jako ich współtwórcy wykazują się dużą aktywnością. Uczestnictwo w nich nie wypełni rzecz jasna wszystkich braków dotyczących wiedzy o kulturze, z pewnością jednak poszerzy kompetencje kulturowe, usprawni umiejętność posługiwania się językiem polskim, a stanie się to między innymi poprzez zapoznanie się z tekstami precedensowymi wpisanymi w przestrzeń językową miasta, w którym studiują.

BIBLIOGRAFIA

Bralczyk J., 2004, *Leksykon zdań polskich*, Warszawa: Świat Książki.

Bralczyk J., 2005, *Leksykon nowych zdań polskich: od lat 70. do dziś*, Warszawa: Świat Książki.

Gos E., 2006, *Co to jest tekst precedensowy?*, „Przegląd Rusycystyczny", z. 4 (116).

Kajak P., 2011, *Współczesna kompetencja kulturowa, VI Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna Ustroń/Gliwice*, http://www.konferencje-spnjo.polsl.pl/download/kajak-pwspolczesna-kompetencja-kulturowa.pdf [dostęp: 01.07.2016].

Караулов Ю., 1987, *Русский язык и языковая личность*, Москва: Наука.

Назарова Р., Золотарев М., 2015, *Прецендентные феномены: проблемы дефиниции и классификации*, „Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика", № 2, том 15.

Петрова Н., 2010, *Эволюция понятия 'прецедентный текст'*, „Вестник ИГЛУ. Сер. Филология", № 2(10).

Puszkin A., 1977, *Eugeniusz Oniegin: romans wierszem*, Ważyk A., Tuwim J., tłum., Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Серов В., 2005, *Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений*, Москва: Локид-Пресс.
Świątek A., 2013, *Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole", nr 1.

Halina Czuba

PRECEDENCE TEXTS AS AN ELEMENT OF THE CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS LEARNING THE POLISH LANGUAGE

The article presents the concept of *precedence texts* introduced to Russian linguistics by Yuri Karaulov in the 1980s. The article author refers to the evolution of this concept and its understanding by contemporary researchers. Precedence texts are an element of so-called cultural-ethnic community; they are kept in the collective memory and passed from generation to generation; they guarantee linguistic and cultural unity, but they also serve as a differentiating element. Getting to know precedence texts is an important element in the process of gaining cultural competence. The author refers to the knowledge of precedence texts by students learning Polish as a foreign language.

Keywords: precedence texts, cultural competence, cultural identity

ŚWIATOWY KONGRES POLONISTÓW

MAREK TOMASZEWSKI

INALCO
Paryż, Francja

JAK UCZYĆ LITERATURY POLSKIEJ WE FRANCJI W XXI WIEKU

Mój tekst odwołuje się poniekąd do problemów poruszanych przy stoliku eksperckim w czasie VI Światowego Kongresu Polonistów, ponieważ również i ja pragnę zająć się uwarunkowaniami instytucjonalnymi nauczania, tym razem od tej drugiej, nie – polskiej, ale francuskiej strony. Będzie to coś w rodzaju sprawozdania lub pogłębionej refleksji z pola doświadczeń zdobytych na obszarze frankofonii kolejno: na uniwersytecie Lille 3, w INALCO (Paryż) i częściowo ULB (Bruksela), a zamykających się w ramach czasowych przekraczających z górą trzy dziesięciolecia pracy pedagogicznej.

Zacznę od prostego stwierdzenia. O ile moi studenci w Lille w latach osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku mogli się jeszcze chwalić polskim pochodzeniem, to już na początku XXI wieku większość z nich nie miała wiele wspólnego z polską kulturą. Ich jedynym dyplomem był egzamin dojrzałości (matura francuska lub belgijska), a motywacja studiowania języka i kultury polskiej niekoniecznie miała podstawy tożsamościowe. Aby zdać maturę, musieli przejść przez francuski system edukacji, który ich formował i nakładał na nich pewne obowiązki. System ten znacznie różni się od polskiego szkolnictwa średniego. Na przykład we Francji egzamin maturalny z filozofii jest ceniony wyżej niż inne i oferuje najwyższą punktację pośród wszystkich przedmiotów obowiązkowych. Przy czym nie-

koniecznie chodzi w nim o wiedzę erudycyjną. Zadany temat jest tak sformułowany, że liczy się przede wszystkim umiejętność przeprowadzenia argumentacji w sposób dowolny, ale oparty na solidnych kanonach wiedzy nabytej najczęściej za pomocą metody *explication de textes*.

Otóż w niniejszym tekście, mającym być swego rodzaju sondą i apelem skierowanym do grona uczących, chciałbym postawić pytanie: w jakiej mierze we Francji nauczanie języka polskiego, a w szczególności nauczanie literatury polskiej, czerpie inspirację z francuskiego modelu edukacyjnego? Czy w ogóle istnieje jakiś związek między tymi dwoma modelami? Wszak działalność dydaktyczna i edukacyjna niekoniecznie przebiegają tak samo w obu krajach. Wyzwania i problemy, przed jakimi stają wykładowcy literatury, są zróżnicowane w zależności od kraju oraz jego kultury. Zważywszy na najrozmaitsze zjawiska wynikające z postępu globalizacji, mnożące się co najmniej od kilkunastu lat, we Francji w skali ogólnokrajowej można zauważyć u niektórych wykładowców rosnącą troskę oraz szczególną wagę, jaką przywiązują do humanistyki, do treści i programów nauczania oraz jego perspektyw. Wiąże się to z rolą, jaką wykształcenie humanistyczne i tradycja retoryczna zajmowały od wieków we francuskiej kulturze. Wielość zapatrywań w tym względzie zawdzięczamy filozofom, historykom, antropologom a nawet ekonomistom. Liczne są stowarzyszenia oraz gremia, które angażują się w obronę i promocję literatury, podkreślając istotne elementy analizy. Wymienić warto chociażby takie stowarzyszenia, jak Sauver les Lettres (Ocalić Literaturę) albo Site des Lettres volées (Portal Literatury Skradzionej), przy czym ostatnie jest tylko ugrupowaniem złożonym z profesorów literatury, którzy pragną wyrazić protest przeciwko arbitralnym decyzjom ministerialnym dotyczącym przekazu wiedzy o literaturze. Te środowiska nie chcą się zgodzić na to, że w wyniku postępującej mondializacji zanika kształcenie zmysłu krytycznego, a w szczególności na to, że zanika nauczanie literatury jako pełnoprawnej i samodzielnej dyscypliny albo przynajmniej jako dyscypliny wspierającej w znacznej mierze naukę obcych języków i cywilizacji. Zauważmy, że nauczyciele literatury polskiej stanowią część społeczności licealnej i uniwersyteckiej we Francji. Nie mogą oni zatem pozostawać obojętni na te rewindykacje. Chodzi tu przecież o wyrażenie sprzeciwu wobec projektu komercjalizacji edukacji i badań naukowych, nawet gdyby trzeba

było zakwestionować pewne zalecenia Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (l'OCDE), której rola niekoniecznie polega na uwrażliwianiu umysłów na literaturę, postrzeganą – często niesłusznie – jako zbyteczny pokarm duchowy.

Obrady w sprawie szkolnictwa wyższego i badań nad kondycją studiów literackich zapowiedziano podczas kampanii wyborczej prezydenta François Hollande'a. Istotnie odbyły się one w listopadzie 2012 roku, a wśród poruszanych tematów nauczanie literatury zajęło dość ważne miejsce. Nie trzeba chyba przypominać, że również środowiskowe debaty w ramach SFEPu (Francuskiego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych), dotyczące nauki języka polskiego i literatury we Francji, które miały miejsce w czerwcu tego samego roku w paryskiej siedzibie PAN (IIIe Assises de l'Enseignement du Polonais en France) z definicji wpisywały się w tę samą perspektywę, w ten sam nurt myśli zwróconej ku przyszłości. Należałoby zatem aktywnie włączyć się do wytyczonego w skali ogólnokrajowej kierunku i podjąć solidarną walkę wraz z naszymi francuskimi kolegami, kontynuując na różne sposoby wszelkie przejawy mobilizacji, jakie można zaobserwować. Choć kolejne rządy się zmieniają, a wraz z nimi modyfikowane są wytyczne ministerialne, to jednak ich stosunek do humanistyki, mimo składanych obietnic, jest ciągle mało przychylny.

W ojczyźnie Montaigne'a i Voltaire'a uczyć języka i uczyć literatury to dwie ściśle ze sobą powiązane kwestie. Dzięki lekturze tekstów uczniowie mogą kształtować własną osobowość, porównywać różne sposoby wypowiedzi, zrozumieć – dzięki analizie – jak na świecie przebiegają rozmaite narracje w poszczególnych językach. To zakłada pewną ciągłość w retorycznej tradycji wykładu literatury, przede wszystkim głęboko zakorzenionej w historii Francji, a dopiero potem otwierającej się na inne kultury, w tym na kulturę polską. Takie założenie edukacyjne daje pewność, że lektura jest zarazem szkołą intelektu i wrażliwości, jak również najistotniejszym obszarem skupienia – w świecie, w którym coraz powszechniejsze są roztargnienie i nieuwaga.

Warto w tym miejscu odnieść się do uwag Marii Delaperrière, która czerpiąc ze swych wieloletnich doświadczeń dydaktycznych we Francji na INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales), sformułowała w jednej z sekcji Kongresu postulat „uelastycznienia" kanonu literatu-

ry narodowej, w sposób przekonujący zachęcając do działań autorefleksyjnych. Badaczka zwróciła też uwagę na konieczność doboru właściwego tekstu będącego punktem oparcia i *pars pro toto* kultury; takiego tekstu, który najlepiej miałby odpowiadać oczekiwaniom francuskich studentów. Podzielam w pełni taki punkt widzenia. Bezduszna transplantacja polskich kanonów nauczania literatury mogłaby być przeszkodą w realizacji interaktywnego paradygmatu kultury. Studenci francuskojęzyczni ukształtowani są przez inne wzorce i poruszają się po innych obszarach kultury. To do wykładowców należy, aby treści dalekie i nieznane rozgościły się na dobre w ich świecie wartości. Jest to zresztą jedyny sposób, aby – jak określił to Michał Paweł Markowski – „zuniwersalizować polonistyczne roszczenia" i uczynić z polonistyki zagranicznej żywą i dynamizującą umysły dyscyplinę. Natomiast właściwa i niezbędna kontekstualizacja zagadnień może się dokonać tylko wtedy, gdy celem interpretacji i jej głębinową sprężyną jest rozumienie siebie samego w relacji z Innymi.

A tymczasem stale słyszymy, że obecnie nauczanie nakierowane jest coraz rzadziej na literaturę. Przyjął się nawet pogląd, iż specjalizacja literacka źle się jakoby wpisuje w nowe orientacje studiów uniwersyteckich. Rozliczne dyrektywy ministerialne w ostatnich dziesięcioleciach uszczupliły zakres humanistyki uprawianej w obrębie poszczególnych przedmiotów, wprowadzając, najczęściej w miejsce trzeciego cyklu *Recherche* (badania), programy zwane „wstępnie przygotowującymi" do pracy zawodowej (*parcours pré-professionnalisants*), których nikt nawet nie ośmiela się nazwać po prostu formacją zawodową – przy czym odtąd przyznawanie środków finansowych uzależniono od pragmatyzmu ekonomicznego i para-intelektualnej wydajności. Czy naprawdę na tym ma polegać rola i misja uniwersytetu? Czyż nie byłoby lepiej, aby to struktury odpowiedzialne za zatrudnienie, jak również sami dyrektorzy przedsiębiorstw ukazywali młodym absolwentom, wyposażonym uprzednio w solidne wykształcenie uniwersyteckie, jakie są rzeczywiste i natychmiastowe potrzeby w pracy zawodowej, pracy, której specyfikę sami przecież znają najlepiej? Jaki jest sens przemożnej, acz nieco chaotycznej i przedwczesnej profesjonalizacji studiów uniwersyteckich dokonującej się kosztem profilu humanistycznego? Wydaje mi się, że należy pilnie podjąć refleksję, która implikowałaby wszystkich aktorów francuskiego życia spo-

łecznego – uniwersytety, licea, przedsiębiorstwa i świat pracy. A co tak naprawdę wynika ze statystyk? Nie jest bynajmniej rzeczą pewną, aby redukcja wykładanej humanistyki zapewniała studentom sukces zawodowy. Na czym zatem polegają prawdziwe umiejętności „literackie", jak je przekazywać i utrwalać? Jaką wagę dla stosunków społecznych i międzykulturowych posiadają programy z zakresu literatury? W jaki sposób otworzyć je na ten urynkowiony świat, chroniąc jednocześnie dorobek intelektualny obejmujący wartości inne niż te czysto komercjalne? Czyż można sobie wyobrazić nauczanie języka polskiego i innych języków osadzonych w naszej tysiącletniej tradycji bez ich nieodłącznego bagażu literackiego?

Warto przypomnieć, że profesorowie uniwersyteccy to bezpośredni spadkobiercy istniejących dawniej „katedr języka i literatury", które stanowiły prawdziwe ośrodki badań humanistycznych i które promowały pewną filozofię i sposób myślenia. Nie zamierzając przywracać tradycji „katedr uniwersyteckich", moglibyśmy przynajmniej zadbać o ochronę swoistej autonomii połączonych ośrodków i „laboratoriów", co pozwoliłoby uniknąć permanentnych zmian programów i wykładowców – zmian, które powodują w tej dziedzinie całkowity brak spójności zarówno nauczania, jak i badań oraz które zakłócają klarowność i widzialność (*visibilité*) naszego profilu literackiego. Problem ten poruszył na Kongresie od strony teoretycznej i metodologicznej Arent van Nieukerken. Pokazał, że w Holandii literatura polska – jako odrębna dziedzina nauczania – również znajduje się pod obstrzałem, przechodząc systematycznie od literackości do psychologii (a nawet nauk politycznych i socjologicznych), uzależniając się równocześnie coraz bardziej od rusycystyki, bohemistyki, hungarystyki, słowem: od kanonu studiów środkowoeuropejskich. Badacz zwrócił uwagę na nieprzydatność starych narzędzi przekazu dydaktycznego i uczulił na ideologiczne przesłanki towarzyszące studiom Europy obszaru środkowo-wschodniego. Moja ocena tych zjawisk nie jest jedynie negatywna. W ramach struktur środkowo-europejskich udało nam się we Francji w ciągu ostatnich lat zorganizować (wraz z partnerami z innych uczelni, z pomocą MSZ, Ambasady RP, Towarzystwa Historyczno-Literackiego oraz nawet władz miasta Paryża) kilka ciekawych konferencji, których przebieg odbił się we Francji głośnym echem. Interdyscyplinarna grupa badawcza Michała Masłowskiego „Kultura i tożsa-

mość w Europie Centralnej" odniosła także wiele sukcesów w Nancy i w Paryżu, zrzeszając wielu francuskich naukowców. Ogólnie rzecz biorąc, sprawa jest łatwiejsza, gdy chodzi o propagowanie takich pisarzy jak Witold Gombrowicz, Bruno Schulz, Czesław Miłosz (otwierających perspektywę interdyscyplinarną), a już nieco trudniejsza w wypadku Cypriana Kamila Norwida czy Tadeusza Boya-Żeleńskiego, czyli autorów liczących się bardzo w Polsce, lecz o twórczości mniej rozpowszechnionej za granicą. Sukces międzynarodowych konferencji i publikacje, które im towarzyszą, mogą napawać optymizmem, ale to jeszcze nie rozwiązuje zagadnień dydaktyki humanistycznej.

My, francuscy wykładowcy akademiccy i nauczyciele języka polskiego na uniwersytetach, w szkołach średnich i podstawowych, powinniśmy być może precyzyjniej zdefiniować nasze zadania i zakres kompetencji w dziedzinie literatury, stale pamiętając (tu, na gruncie studiów we Francji, mam na myśli kontekst polski) o dziele i ogromie dokonań wydawców, księgarzy, krytyków i tłumaczy literackich, wszystkich dawnych i znakomitych kolegów, których już nie ma pośród nas, takich jak Paul Cazin, Zygmunt Lubicz-Zaleski, Wacław Godlewski, Zygmunt Markiewicz, Jean Bourilly, Jean Fabre, Antoine Martel, Henri Grappin, Claude Backvis, Czesław Miłosz (dzięki zainicjowanemu przez niego w Stanach Zjednoczonych programowi wykładów z literatury polskiej), Maxime Herman, Maria Szurek-Wisti, Jean Lajarrige, Edmond Marek i wielu innych. Aby uzyskać więcej informacji o dokonaniach wszystkich tych reprezentantów świata literatury, można odwołać się do książki Jacques'a Veyrenca pt. *Histoire de la slavistique française* (*Historia francuskiej slawistyki*). Celowo wymieniłem nazwiska tylko nieżyjących badaczy, bynajmniej nie zapominając o wszystkich, na szczęście bardzo licznych, którzy propagują dzisiaj, tu i teraz, polski język i polską literaturę we Francji.

Wydaje mi się, że mamy obowiązek określić dokładnie nasz obszar oddziaływania na młode umysły, wyrażając sprzeciw wobec łatwych i redukcyjnych amalgamatów, które wystawia nasze nauczanie na sprzedaż niczym towar na bazarze, wymyślając wciąż nowe dyscypliny, które choć opatrzone są uwodzicielskimi, atrakcyjnymi nazwami – nierzadko usuwają treści literackie i zastępują je handlowo-medialnym dyktatem, poświęcając to nasze, jakże istotne i szlachetne, dziedzictwo kulturowe złotemu cielcowi rzekomej koniecz-

ności ekonomicznej. Mnożą się przecież nieustannie na poziomie trzeciego cyklu nowe nazwy ścieżek dydaktycznych w rodzaju „Mediacja kulturalna", „Informacja i komunikacja", „Industries créatives", „Ingénierie pédagogique" – owe efemerydy nazewnictwa eliminujące *de facto* lub niefortunnie przysłaniające klasyczną ofertę studiów polskiego języka i polskiej literatury.

Czy francuscy wykładowcy uniwersyteccy i nauczyciele języka polskiego na uniwersytetach, w szkołach średnich i podstawowych będą w stanie, mimo tych narastających trudności, zapewnić stałą promocję literatury, stanowiącej tę wyjątkową, o ile nie jedyną, przestrzeń, w której może zaistnieć relacja z Innym, z „innością" i gdzie szczęśliwie zanika dystans między tym, co jest, a tym co było?

„Les humanités pour quoi faire?" („Na co nam humanistyka?") – tak brzmiał tytuł międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Laboratorium „Patrimoine, Littérature, Histoire" (Dziedzictwo, Literatura, Historia) we współpracy z laboratorium „Lettres, Langages et Arts" (Literatura, Języki i Sztuka) na Uniwersytecie w Tuluzie (27–29 maja 2010). Filip Cibois, autor niepublikowanej rozprawy pt. *L'Enseignement du latin en France, une socio-histoire, texte inédit* dotyczącej nowych programów szkolnych we Francji, twierdzi, że powrót do tego, co zwano niegdyś retoryką i co stanowiło oś nauczania francuskiego do XIX wieku, a co znikło z późniejszych programów, tłumaczymy obecnie koniecznością wdrażania umiejętności polegających na rozpoznawaniu międzyludzkich kodów komunikacyjnych. Umiejętność ta polega na właściwym zdefiniowaniu dyskursu, zanalizowaniu go w sposób racjonalny. Jest ona nieodłącznym bagażem współczesnego obywatela, który nabywa tą drogą zdolności przeprowadzenia argumentacji i odwrócenia jej w razie potrzeby. Za pomocą takiej metody uczeń (student) staje się kimś, kogo programy szkolne określić mogą mianem *świadomego obywatela*.

Co się tyczy korpusu tekstów poddanych analizie, skarbiec literatury polskiej, tak jak i francuskiej, jest dziedzictwem, które trudno kwestionować, ale które nie musi odpowiadać w całości uczniom i studentom. Stąd konieczność przeprowadzenia właściwego wyboru, o którym wspominała Maria Delaperrière, zgodnie z dzisiejszymi potrzebami, to znaczy ustalenia kanonu, cokołu podstawowych lektur w liceach i na uniwersytetach. Najlepsza wola polskie-

go ministerstwa, promującego język i literaturę polską, nic nie zaradzi bez udziału i aktywnej współpracy całego środowiska polonistycznego.

Jakkolwiek zapatrywalibyśmy się na stanowisko francuskich kolegów wykładowców, sądzę, iż wypada nam dogłębnie przeanalizować sens ich przesłania sprecyzowanego na konferencji w Tuluzie, bowiem odnosi się ono także do nas i dotyczy naszych interpelacji.

Wiemy, że system szkolnictwa średniego i wyższego zapewnia przekazywanie francuskiej spuścizny intelektualnej i kulturowej. Czy nauczanie języka polskiego może pozostać całkowicie oddzielone od francuskiego systemu edukacji, czy też powinno się włączyć je w globalny projekt nauczania humanistyki we Francji? A jak wygląda sprawa innych języków, bliskich lub dalekich, w ogólnej strukturze nauczania humanistyki w tym kraju?

Tradycja to zarówno pamięć, jak i projekt, jednym słowem – to świadomość zbiorowa, będąca nieustannym utrwalaniem tego, co było, oraz nakazująca przekazywać to i wzbogacać nie tyle dla wyłącznego hołubienia muzealnej pamięci, ile raczej dla dostosowania tej pamięci do wyzwań przyszłości. Francja chlubi się długą historią kształtowania umysłów za pośrednictwem nauk humanistycznych. To nas zobowiązuje do pewnej dyscypliny przekazywania wartości, do zadbania, aby dać studentom podstawy kultury, z jednej strony zakorzenionej w tradycji greckiej, łacińskiej i francuskiej, z drugiej zaś – wzbogaconej o polskie doświadczenia i horyzonty myślenia. Jest to także przestrzeń przeznaczona na wysiłek intelektualny i redagowanie wniosków, co zdaje się stanowić oznaki doskonałości uznawane przez wszystkich aktorów życia społecznego we Francji. Wykładowcy literatury muszą stale dbać o zachowanie tej spuścizny. W naszym przypadku dorobek ten sytuuje się na pograniczu dwóch kultur – polskiej i francuskiej. Są nim także (w tak ważnej dla nas sytuacji) studenci francuscy, którzy – bez względu na pochodzenie wyjściowe i szeroko pojęte tradycje rodzinne lub etniczne – są naszym ostatecznym celem. Mamy jednak świadomość, że w przypadku innych dyscyplin, innych języków reprezentujących skarbnicę licznych sfer kulturowych, we Francji powstaje ten sam problem. Zatem należałoby określić, jak wyobrażamy sobie dzisiaj globalny kształt i sposób wdrażania zasad, które regulowałyby w kraju nad Sekwaną nauczanie języków i literatur innych kultur i narodów w naszej bardzo nowoczesnej i ponowoczesnej epoce, kiedy to

„banicja literackości" wywołuje coraz gwałtowniejsze dyskusje i ostre polemiki, a teoria i praktyka pozostają w ciągłej konfrontacji. Chodziłoby tym samym o to, żeby wspólnie ustalić, na jakich zasadach specyfika nauczania języka, cywilizacji i literatury polskiej wpisywać się ma w proces doskonalenia wielokulturowej tradycji, która stała się dzisiaj, ze względu na promigracyjną politykę prowadzoną w duchu republikańskim na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, nieodłącznym atrybutem oraz ważnym elementem humanistycznych studiów we Francji.

Marek Tomaszewski

HOW TO TEACH POLISH LITERATURE IN FRANCE IN THE 21ST CENTURY

The article author tries to establish the position of Polish literature in the French system of education. He refers to the long tradition of teaching Polish literature in France and highlights the changes, especially in university education. Teaching oriented at humanistic skills has been replaced with teaching focused on professional competence. The identity of the students choosing Polish studies in France has also changed over the years. The author claims that Polish studies teachers should not accept the unfavourable system solutions silently. Instead, they should promote literary research and modify the literary canon in order to meet the expectations of the readers educated at French schools.

Keywords: teaching literature in France, language and literature education

WOJCIECH HOFMAŃSKI

Uniwersytet Karola
Praga, Republika Czeska

KOMUNIKATYWNOŚĆ MIĘDZYJĘZYKOWA A PROCES GLOTTODYDAKTYCZNY. JPJO W RODZIMEJ PRZESTRZENI ETNOKULTUROWEJ

Dane statystyczne, odnoszące się do nauczania języka polskiego jako obcego, wskazują jednoznacznie, że szczególnie istotnym obszarem aktywności glottodydaktycznej jest rodzima – słowiańska – przestrzeń etnokulturowa. Sformułowanie to rozumieć należy jako swoistą sumę pokrewnych lingwokultur (por. Agar 2006, 2). Z jednej strony wiąże się to z liczbą lektoratów języka polskiego w krajach słowiańskojęzycznych, z drugiej zaś z narodowością osób ubiegających się o przyznanie certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego, co przynajmniej częściowo uznać można za zwieńczenie procesu kształcenia językowego. Artykuł jest więc próbą odpowiedzi na pytanie o znaczenie zjawiska komunikatywności międzyjęzykowej Słowian dla współczesnej, polskiej (oraz szerzej – słowiańskiej) glottodydaktyki. Stanowi jednocześnie nawiązanie do wcześniejszej koncepcji opisu tego fenomenu (por. Hofmański 2014, 192), rozszerzając go o dodatkową analizę funkcjonalno-komunikacyjną.

Według najnowszych danych[1] Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego spośród 87 wspieranych lektoratów języka polskiego za granicą aż 41 znajdu-

[1] Por. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_03/85f0c6a11d1afc9e22607ee95ec8f040.pdf [dostęp: 14.06.2016].

je się w krajach słowiańskich. Gdyby do tego zestawienia dodać także kraje, w których dodatkowo silną pozycję utrzymał język rosyjski (jak choćby w Kazachstanie czy Kirgistanie), liczbę tę należy rozszerzyć o kolejnych kilkanaście katedr czy instytutów. Oznacza to, że przynajmniej połowa lektorów zatrudnionych w jednostkach naukowo-dydaktycznych uwzględnionych na ministerialnej liście ma w codziennej praktyce zawodowej do czynienia z interakcją blisko spokrewnionych języków. Czy obecny stan rzeczy nie jest jednak wyjątkiem? Wydaje się, że nie. Dane z 2011 roku przynoszą podobny obraz sytuacji – spośród 97 lektoratów analogicznie funkcjonowało 48 (por. Hofmański 2014, 37–45). Można to zatem uznać za stosunkowo stały element glottodydaktycznego krajobrazu.

Kolejnym argumentem dla przytoczonej tezy są także dane gromadzone i opracowywane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

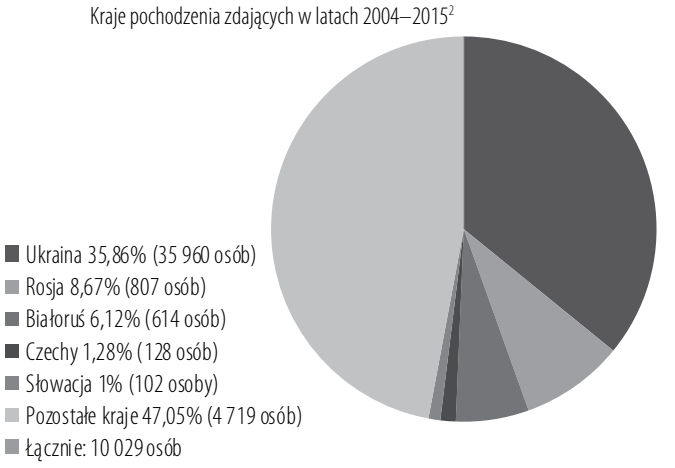
Wybrane dane na temat pochodzenia osób zdających egzamin certyfikatowy w latach 2004–2008

Kraj pochodzenia:	**Liczba zdających do 2008 roku:**
Ukraina	213
Białoruś	89
Rosja	70
Słowacja	46
Czechy	36
Bułgaria	5
Słowenia	3
Chorwacja	1
Serbia	1
Słowianie – łącznie	**464**
Zdający – łącznie	**1479**

Już w pierwszych czterech latach funkcjonowania polskiego systemu certyfikacyjnego (2004–2008) 464 osoby z 1479 zdających deklarowały pochodze-

nie (obywatelstwo) z kraju słowiańskiego (por. tabela). Stanowi to blisko jedną trzecią całkowitej liczby osób zainteresowanych wówczas uzyskaniem potwierdzenia znajomości języka polskiego jako obcego (por. Hofmański 2014, 13–18).

Jeszcze mocniejszą pozycję rodzimej przestrzeni etnokulturowej ukazuje późniejsze zestawienie (por. rysunek), niejako potwierdzając stałą i silną tendencję w tym zakresie. W kolejnych latach certyfikacji (do roku 2015) liczba zdających sięgnęła dziesięciu tysięcy (10029), a proporcje te uległy dalszej zmianie, jeszcze wyraźniej wskazując na grupę, która powinna być przedmiotem szczególnego zainteresowania polonistów – osoby deklarujące pochodzenie z kraju słowiańskojęzycznego stanowiły już ponad połowę wszystkich egzaminowanych. Jakie praktyczne inklinacje to za sobą pociąga?



Taki stan rzeczy zmusza polskich glottodaktyków do pogłębionej refleksji nad specyfiką pracy z osobami będącymi natywnymi użytkownikami języka pokrewnego. Do niedawna problematyka ta była zauważana jedynie częściowo. W efekcie opracowywane zostały programy nauczania oraz różnego ro-

[2] Na podstawie danych Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego, http://certyfikatpolski.pl/archiwum-2004-2015/profil-zdajacych [dostęp: 19.06.2016].

dzaju pomoce dydaktyczne dla wsparcia lektoratów języka polskiego na Wschodzie. Tym samym uwzględniano przede wszystkim językową bliskość wschodniej Słowiańszczyzny i dominację języka rosyjskiego. Z pewnością nie bez znaczenia jest także liczna Polonia oraz fakt, że nauczanie języka polskiego na Wschodzie było – także przed rokiem 1989 – efektywnym i relatywnie bezpiecznym sposobem utrzymywania z nią kontaktu. Według raportu Ministerstwa Spraw Zagranicznych (*Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą 2012*, 2013) liczba Polaków w Europie Wschodniej przekracza aktualnie 730 tysięcy. Resort wykorzystał w obliczeniach deklaracje narodowościowe uwzględnione w najnowszych spisach powszechnych przeprowadzanych na terenie Białorusi (295 tys. – wedle danych szacunkowych MSZ: 1,1 mln.), Litwy (200 tys.), Łotwy (46 tys. – MSZ: 70 tys.), Rosji (47 tys. – MSZ: liczba ta może być kilkakrotnie wyższa) czy Ukrainy (144 tys. – MSZ: liczba ta może wahać się w przedziale 0,3–1 mln.). Jednocześnie nie można pominąć faktu, że poszczególne placówki dyplomatyczne – poza oficjalnymi statystykami – najczęściej podają również szacunkową liczbę Polaków, która właściwie każdorazowo jest większa niż widniejąca w oficjalnych bazach demograficznych. Tylko na terenie Białorusi, Rosji i Ukrainy może żyć – według zajmujących sią tą tematyką dyplomatów – nawet 2 miliony osób polskiego pochodzenia.

Spoglądając z pragmatycznej perspektywy komunikacyjnej, łatwo zauważyć, że proces nauczania języka polskiego jako obcego na Wschodzie cechuje silny dodatni i ujemy transfer. Badania porównawcze pokrewnych języków słowiańskich wskazują przy tym, że różnica między systemem polszczyzny i czeszczyzny wynosi około 26%. Jednocześnie w ten sam sposób mierzony dystans między systemem języka polskiego i białoruskiego okazuje się zaskakująco bliski i wynosi 32% (Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009, 31). Szybko staje się więc jasne, że określona proporcjonalność wschodniosłowiańskiego wpływu, przekładająca się na czytelne i niekiedy trudne do wyeliminowania interferencje, nie różni się od wpływu innego języka słowiańskiego. Tym samym wydzielenie z obszaru słowiańskiego jedynie Słowian Wschodnich nie wydaje się całkowicie uzasadnione. Mechanizmy i zjawiska wpływające na efektywność oraz specyfikę polonistycznego kształcenia językowego są w znacznym stopniu zbieżne w całym obszarze Słowiańszczyzny. Kluczowym

czynnikiem wydaje się przy tym słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa. Jednak czym ona jest?

Rozmaite próby teoretycznego opisu sposobów komunikacji przedstawicieli blisko spokrewnionych języków doprowadziły do swoistego chaosu terminologicznego. W kolejnych koncepcjach odwoływano się jednak często do wcześniej badanych modeli komunikacyjnych (np. interakcja użytkowników języków północnogermańskich w Skandynawii) czy też do wcześniej przyjętych klasyfikacji (rozbudowywanie teorii bilingwizmu). Wydaje się, że powstające w ten sposób opisy i teorie były więc często adaptacjami i modyfikacjami, które niekoniecznie w pełni oddawały specyfikę fenomenu, którym jest wciąż możliwa komunikacja transjęzyczna w słowiańskiej części Europy. Specyfikę, która stanowi jednocześnie główny czynnik charakteryzujący procesy nauczania języka polskiego jako obcego w rodzimej przestrzeni etnokulturowej.

Warto jednak podkreślić, że – podobnie jak samą ewolucję myślenia o wielojęzyczności – wprowadzenie do literatury przedmiotu nowych terminów oceniać należy jak najbardziej pozytywnie. Stanowiło to bowiem odpowiedź środowiska naukowego na coraz wyraźniej dostrzeganą odmienność sytuacji komunikacyjnej, którą konstytuuje kontakt blisko spokrewnionych języków – choćby słowiańskich. Swoistym odejściem od stosunkowo popularnej koncepcji bilingwizmu receptywnego (por. Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009, 43) jest tzw. semikomunikacja. O ile w pierwszym przypadku akcentowano – podobnie jak w przypadku multilingwizmu produktywnego – czynne wykorzystywanie różnych systemów, o tyle w drugim ujęciu wygląda to już nieco inaczej. Według części teoretyków czynne wykorzystywanie różnych kodów językowych w zakresie multilingwizmu receptywnego może oznaczać jedynie umiejętność polegającą na praktycznym wydobywaniu wartości informacyjnej obcojęzycznego komunikatu, co miałoby być szczególnie częste w przypadku języków pokrewnych (Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009, 43). Owo praktyczne wydobywanie cechuje jednak pasywność, ponieważ dostęp do wartości informacyjnej możliwy jest tylko i wyłącznie za pośrednictwem języka pierwszego – bez jednoczesnej konieczności opanowania w jakimkolwiek stopniu dalszego. W takiej sytuacji mówienie o wielojęzyczności staje się co najmniej dyskusyjne.

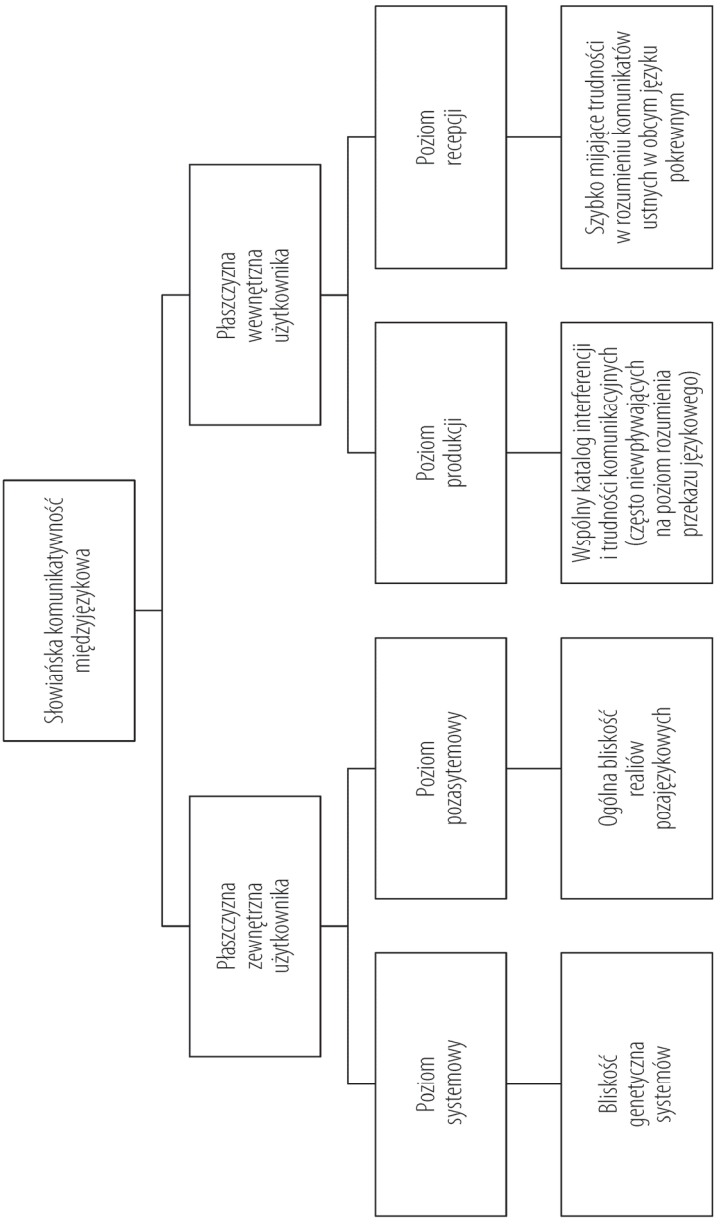
Z kolei ujęcie semikomunikacyjne właściwie neutralizuje trudności interpretacyjne związane z pasywnością. Jaroslav Lipowski, który omawia je w kontekście zachodniosłowiańskim (por. Hofmański 2015, 27–37), stwierdza, że „odbiorca komunikatu nie musi spełniać warunku pasywnej znajomości kodu, w którym ten komunikat jest przekazywany, mimo to komunikacja między rozmówcami jest skuteczna" (2012, 147).

Nadmiar teoretycznych modeli nakazuje jednak daleko idącą ostrożność. Jednocześnie wciąż pozostaje w mocy zasadnicze pytanie – w jaki sposób funkcjonuje ten językowy fenomen?

Nawet pobieżna obserwacja językowej interakcji Słowian wskazuje, że optymalnym rozwiązaniem jest wykorzystanie standardowego, słownikowego znaczenia terminu komunikatywność. Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa jest więc kluczowym zjawiskiem dla oddania specyfiki nauczania języka polskiego jako obcego w rodzimej przestrzeni etnokulturowej – podobnie byłoby z każdym innym językiem słowiańskim. Pierwszym jej symptomem jest natomiast znaczna dysproporcja między kompetencją nadawczą a odbiorczą kursantów, która jest zauważalna już od początkowych godzin zajęć lektoratowych. Aby zrozumieć istotę tego zjawiska, należy zmienić dotychczasowo przyjmowany sposób analizy. W centrum zainteresowania badacza powinien znaleźć się nie tylko sam system językowy i jego potencjał w określonej interakcji, ale szereg innych elementów. Wśród nich także kształt rzeczywistości pozajęzykowej, a także uwarunkowania psycholingwistyczne, w tym świadomość językowa – czyli sądy i opinie na temat własnego języka, a także określone postawy względem zachodzących w nim procesów oraz samych możliwości komunikacyjnych, jakie stwarza[3]. W tym kontekście interesujący wydaje się *casus* języka czeskiego, którego najmłodsi użytkownicy – w przeciwieństwie do starszej generacji – nie deklarują już dwujęzyczności wynikającej z nieograniczonego dostępu do słowackiej lingwokultury – i to mimo braku zjawisk, które wyraźnie zróżnicowałby oba

[3] Andrzej Markowski, definiując i charakteryzując świadomość językową, pomija jej aspekt komunikacyjny. Prawdopodobnie jest to jednak konsekwencją przyjętej w pracy polonocentrycznej optyki, która wynikała bezpośrednio z koncentracji na zagadnieniach kultury języka polskiego. Rozszerzenie definicji w kontekście interakcji języków wydaje się przy tym w pełni zasadne (por. Markowski 2005, 123).

systemy językowe. Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa funkcjonuje zatem na płaszczyźnie wewnętrznej i zewnętrznej w odniesieniu do każdego natywnego użytkownika języków słowiańskich.



Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa

Płaszczyzna zewnętrzna zjawiska komunikatywności wiąże się z poziomem systemowym oraz pozasytemowym. Odpowiednio przekłada się to na bliskość genetyczną języków oraz na wspólnotę realiów pozajęzykowych. W perspektywie pierwszego z przywołanych tu aspektów jako szczególnie ważna jawi się także teoria ewolucji znaczeń, przekładająca się na podstawowy zakres współczesnego słownictwa. W analizie glottodydaktycznej sprowadzić to można do tzw. słownika minimum, który w przypadku języków słowiańskich wydaje się w sporym stopniu zbieżny. Drugi z aspektów to oczywiście wszelkiego rodzaju analogie przyrodnicze czy cywilizacyjne: od identycznej lub podobnej flory i fauny po wspólnie doświadczane totalitaryzmy.

Płaszczyznę wewnętrzną nieco trudniej scharakteryzować. Wyznacza ją opozycja między poziomem recepcji i produkcji komunikatu w pokrewnym języku słowiańskim. Z poziomem produkcji związane są podobne katalogi trudności i interferencji u Słowian różnego pochodzenia opanowujących ten sam obcy język słowiański. W odniesieniu do języka polskiego jako obcego trzeba podkreślić, że wspólne, słowiańskie katalogi podstawowych trudności i interferencji pojawiają się w każdym podsystemie, choć ich przyczyny czy przejawy nie muszą być identyczne. Doskonałym przykładem mogą być składniowe problemy z lokalizowaniem polskiego zaimka zwrotnego *się* w płaszczyźnie linearnej wypowiedzeń. Użytkownicy polszczyzny z Czech czy Słowacji będą wykazywać tendencje do nienaturalnego lokowania go na drugiej pozycji syntaktycznej, podczas gdy np. Rosjanie zdecydują się niekiedy na postpozycję względem czasownika w pozycji nieakcentowanej. Mimo odmiennej genezy problemów (stała pozycja w szyku wypowiedzeń czeskich czy słowackich oraz budowa czasowników rosyjskich) przekłada się to na jedno z wielu kluczowych i wspólnych tzw. miejsc trudnych w procesie polonistycznego kształcenia Słowian.

Poziom recepcji konstytuują natomiast czynniki warunkujące rozumienie. Przekładają się one na szybko mijające trudności w rozumieniu komunikatów ustnych w obcym, słowiańskim języku pokrewnym. Podobnie jak w przypadku wspólnych katalogów trudności ich źródło nie musi być całkowicie zbieżne, choć każdorazowo wiążą się one z tzw. zanurzeniem. Psycholingwistyczne eksperymenty (opracowane specjalnie na potrzeby badań fenomenu

komunikatywności) wykazały jednoznacznie, że w odniesieniu do interakcji polszczyzny z językami zachodniosłowiańskimi kluczowym czynnikiem są delimitacyjne funkcje dźwięków, które wyraźnie wpływają na efektywność analizy komunikatu zbudowanego w oparciu o identyczne lub analogiczne morfemy leksykalne, a często także gramatyczne – w związku z nieomal pełną zbieżnością kategorii. Można tym samym założyć, że paroksytoneza będzie realnie oddziaływała na recepcję polskojęzycznych komunikatów również w zakresie innych interakcji polsko-słowiańskich.

Wydaje się przy tym pewne, że elementy przybliżonego tu układu są nierozerwalne i dopiero sieć ich wzajemnych powiązań tworzy istotę fenomenu słowiańskiej komunikatywności. Szczególną uwagę warto jednak poświęcić znaczeniu wskazanej już zbieżności kategorii gramatycznych, która w połączeniu z częściowo tożsamym katalogiem morfemów leksykalnych tworzy oś owego układu. Glottodydaktyczne myślenie o języku nakazuje jednak odejście od czysto systemowej optyki i koncentrację na samym procesie porozumiewania się. Dzięki temu często dostępna kontekstowość niezrozumiałej leksyki staje się bezcennym komunikacyjnym wsparciem, a z tego właśnie powodu poziomy recepcji okazują się stopniowalne – analogicznie do liczby i proporcji jednostek, które formalnie różnią się od tych znanych z języka natywnego.

Komunikatywność jest więc zdolnością porozumiewania się, możliwością docierania do odbiorcy komunikatu za pomocą określonych środków językowych i pozajęzykowych. W pewnym stopniu wiąże się to w naturalny sposób z komunikatywizmem rozumianym jako gramatyka parafrazowania. Celem opisu gramatyki komunikacyjnej jest bowiem „rozkład jednostek komunikacyjnych danego komunikatu na zbiór standardowych predykatów i operacji, przy pomocy których ten komunikat został utworzony" (Awdiejew, Habrajska 2004, 123).

W przypadku języków pokrewnych zbiory te mogą się pokrywać ze względu na wspólne źródło jednostek, a towarzyszy temu aktywna intuicja językowa. Rozpoznając odmienną postać formalną, osoba uczestnicząca w akcie komunikacji potrafi jednocześnie akceptować podobieństwo wartości informacyjnej:

1a Widzę książkę leżącą na stole.
1b Widzę książkę, która leży na stole.

Analogicznie działa to w układzie dwujęzykowym (np. pol.//czes.), który naturalnie pojawia się w procesie glottodydaktycznym:

2a Jest to trochę zabawna lingwistyka.
2b Je to trochu zábavná lingvistika.

Możliwość zdekodowania wartości informacyjnej komunikatu w pokrewnym języku słowiańskim wspiera także instynktowne identyfikowanie kategorii gramatycznych, co w praktyce nierzadko oznacza możliwość precyzyjnego rozumienia formy i funkcji kolejnych elementów komunikatu – także wtedy, gdy są to elementy nieznanie, a nawet całkowicie fikcyjne:

3 Keswelamakerkaubalalanukate tutko.

W przypadku niektórych grup języków pokrewnych możliwe jest więc intuicyjne rozpoznawanie części mowy oraz części zdania poprzez odnoszenie się do kompetencji wyłącznie w zakresie własnego języka. W konsekwencji nieznany element komunikatu nie musi stać się przeszkodą w procesie percepcji dzięki tzw. rozumieniu globalnemu:

4a Na dole tej skały **gnejs** tworzy błyszczącą strukturę.
4b Na dole tej skały kryształy kwarcu w **gnejsie** tworzą błyszczącą strukturę.

Przywołany termin geologiczny (rodzaj skały metamorficznej, która składa się z kwarcu, skaleni i łyszczyków – por. Bańko 2005, 454) przestaje być komunikacyjnie trudny dzięki temu, że obca wielu użytkownikom języka jednostka leksykalna została zobrazowana jako element znanej rzeczywistości pozajęzykowej. Tym samym nowe słowo – po osadzeniu w określonym kontekście (we wskazanej przestrzeni przy jednoczesnym eksponowaniu nieomal definicyjnych właściwości) – nie zatrzymuje procesu percepcji. Przywodzi to na myśl behawiorystyczną teorię akwizycji mowy, zwłaszcza że proces ucze-

nia się i poznawania systemu języka pierwszego przebiega najczęściej przez całe życie.

W ten sam sposób możliwe jest także docieranie do wartości komunikacyjnej (lub jej części) wypowiedzi w obcym języku słowiańskim:

5a Zeman dostal v Asii koninu[4].
5b Zeman dostał w Azji koninę.
6a Zraněny byly tři ženy[5].
6b Zranione były trzy **kobiety**.
7a **Slevy** se budou týkat n př. mobilních telefonů[6].
7b **Zniżki** będą dotyczyć np. telefonów komórkowych.

Najbardziej charakterystycznym aspektem nauczania języka polskiego jako obcego Słowian są więc różnice w zakresie pojedynczych konwencji – np. reguł ortografii, odmiennych procesów fonetycznych itp. (por. 5a/5b). Dopiero w dalszej kolejności specyfikę tę uzupełniają elementy takie jak jednostki leksykalne o częściowej nieprzystawalności semantycznej (por. 6a/6b) oraz o pełnej odmienności postaci formalnej (por. 7a/7b), które także nie stanowią obligatoryjnie realnych trudności poznawczych na skutek oddziaływania dwóch zjawisk kluczowych dla fenomenu komunikatywności międzyjęzykowej Słowian – rozumienia globalnego (por. 4a/4b), a także pełnej lub znacznej zbieżności kategorialnej w zakresie systemów gramatycznych (por. 3).

Tak niezwykła sytuacja komunikacyjna (zob. 1a/1b oraz 2a/2b) – obserwowana tylko w przypadku słowiańskich interakcji językowych – a także powszechność i skala zjawiska wskazuje zatem na zasadność tezy o konieczności opracowania polonistycznego programu nauczania, który byłby adresowany do kursantów pochodzenia słowiańskiego. Glottodydaktyczne doświadczenia pozwalają jednocześnie stwierdzić, że bliskość języków może być niezwykle skutecznie wykorzystywana w poprawie efektywności kształ-

[4] Źródło: nagłówek artykułu, portal idnes.cz [dostęp: 27.11.2014].

[5] Źródło: fragment tekstu poświęconego awarii schodów ruchomych na jednej ze stacji praskiego metra, portal idnes.cz [dostęp: 27.11.2014].

[6] Źródło: fragment tekstu poświęconego świątecznym wyprzedażom, portal idnes.cz [dostęp: 27.11.2014].

cenia. Wydaje się przy tym, że jednym z najważniejszych elementów takiego procesu glottodydaktycznego – już od najwcześniejszego etapu – powinien być stosunkowo intensywny kontakt z autentycznymi tekstami. Dzięki nim możliwe jest nie tylko szybkie rozbudowywanie kompetencji leksykalnej, ale także ilustrowanie odmiennych niekiedy konwencji stosowania bliskich elementów pokrewnego systemu, co należy uznać za kluczowy komponent procesu przyswajania języka wywodzącego się z tej samej grupy. Niezależnie potwierdzają to doświadczenia zachodnioeuropejskich językoznawców badających wewnątrzgrupową interakcję języków germańskich i romańskich. Kolejne obserwacje pozwoliły im bowiem na opracowanie tzw. techniki siedmiu sit, która wspiera przyswajanie treści tekstu pisanego w obcym języku pokrewnym (por. McCann, Klein, Stegmann 2003). Technika ta ma oczywiście szerokie zastosowanie glottodydaktyczne także w obszarze słowiańskim – zwłaszcza w przypadku wyboru kognitywnej metody nauczania, opierającej się na strategii świadomego wykorzystywania fenomenu komunikatywności i – co za tym idzie – stanowiącej odpowiedź na najaktualniejsze potrzeby polskiej glottodydaktyki.

BIBLIOGRAFIA

Agar M., 2006, *Culture: Can You Take It Anywhere?*, „International Journal of Qualitative Methods", nr 5(2).

Awdiejew A., Habrajska G., 2004, *Komunikatywizm – paradygmat językoznawstwa XXI wieku*, w: Kiklewicz A., red., *Paradygmaty filozofii języka, literatury i teorii tekstu*, Słupsk: Wyd. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.

Bańko M., red., 2005, *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hofmański W., 2015, *Język – tożsamość – komunikacja*, „Slavia Occidentalis", nr 72.

Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Praha: Karolinum.

Lipowski J., 2012, *Paralele w semikomunikacji użytkowników języków północnogermańskich i zachodniosłowiańskich*, „Slavia Occidentalis", nr 69.

Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

McCann W.J., Klein H.G., Stegmann T.D., 2003, *EuroComRom – The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away*, Aachen: Shaker Verlag, http://xombi.inter.hu/zn/The_Seven_Sieves_.pdf [dostęp: 04.09.2016]

Nekvapil J., Sloboda M., Wagner P., 2009, *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace*, Praha: NLN.

Skiner F.B., 1957, *Verbal Behavior*, New York: Appleton – Century – Crofts.

Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą 2012, 2013, zespół pracowników Departamentu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą MSZ, red., Warszawa: MSZ, http://www.msz.gov.pl/resource/d44dcd91-ed03-4e64-a475-b56dbece5a46:JCR [dostęp: 08.07.2017].

Wojciech Hofmański

INTERCOMPREHENSION AND GLOTTODIDACTICS. POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN ONE'S NATIVE ETHNOCULTURAL SPACE

The statistical data concerning teaching Polish as a foreign language prove that the native ethnocultural sphere is extremely important. It can be judged by the number of Polish language courses offered by the universities in Slavonic countries and by the nationality of people attempting to obtain a language certificate. It provokes Polish glottodidactics into a critical reflection on the specificity of teaching the native speakers of related languages. The article author analyses the specificity of such language contacts and proves the need to prepare a programme designed especially for students of Slavonic origin. The author aims at analysing the psycholinguistic phenomenon of Slavonic intercomprehension.

Keywords: communication, Polish as a foreign language, Slavonic Studies

ANDRZEJ RUSZER
Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska
Pekiński Uniwersytet
Języków Obcych
Pekin, Chiny

MAO RUI
Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska
Shanghai International
Studies University
Szanghaj, Chiny

REALIA POLSKIE I CHIŃSKIE NA ZAJĘCIACH TŁUMACZENIOWYCH W CENTRUM JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ W ŚWIECIE UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

GENEZA ZAJĘĆ TŁUMACZENIOWYCH – ZAŁOŻENIA ZAWARTE W SYLABUSIE (CELE DYDAKTYCZNE I OPERACYJNE, METODY I OPIS GRUPY SŁUCHACZY)

Zajęcia pod nazwą tłumaczenie ustne z języka polskiego na chiński i odwrotnie są częścią nowego programu oferowanego studentom z Państwa Środka, którzy podjęli naukę na rocznych lub semestralnych kursach w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Lekcje są prowadzone od października 2015 roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Sylabus tych zajęć został napisany z myślą o studentach z Chin, którzy mieli wcześniejszy kontakt z kulturą i historią Polski w swych macierzystych uniwersytetach, np. w Pekinie, Kantonie lub na Tajwanie, jak

i osobach, dla których realia polskie są czymś nowym i nieznanym. Pierwsza grupa studentów to słuchacze studiów polonistycznych w Pekinie, Kantonie i Tajpej, studenci II i III roku polonistyki. Druga grupa obejmuje Chińczyków, którzy wybrali intensywny kurs języka polskiego w Krakowie bezpośrednio po chińskim egzaminie maturalnym (tzw. *gāo kǎo*) lub tych, którzy po odbyciu innych studiów kierunkowych wiążą swoją przyszłość z Polską. W tej grupie dominują studenci, którzy z powodów ekonomicznych wybrali Polskę za kraj docelowy, a język polski traktują jako ważny element przygotowujący ich do dłuższego życia w naszym kraju, podejmowania działań biznesowych czy w końcu zarówno studiów I i II stopnia, jak i doktoranckich.

Zajęciom przyświeca nadrzędny cel, jakim jest integracja grup studentów chińskich, wymiana doświadczeń między nimi, zniwelowanie szoku kulturowego czy pewnych braków związanych z nieznajomością terminologii gramatycznej i innego języka światowego, np. angielskiego lub opanowania go w stopniu biernym i niewystarczającym.

Inspiracją dla zajęć kulturowo-tłumaczeniowych w Centrum UJ był mój pięcioletni pobyt w Pekinie na BFSU, a zwłaszcza zajęcia prowadzone najpierw przez prof. Li Jintao (2010–2012), a potem prof. Zhao Ganga (2012–2015) wespół ze mną na III i IV roku studiów licencjackich w latach 2010–2014. Celem zajęć tłumaczeniowych w Pekinie było raczej zaznajomienie studentów z wyższych roczników z terminologią fachową, narzędziami opisu zagadnień związanych z dyplomacją, wizytami na wysokim szczeblu, podejmowaniem delegacji, transformacją ustrojową w Polsce, problemami ekologii, zabytkami Chin itd.

Opracowany przeze mnie we współpracy z Mao Rui dobór treści kształcenia został podporządkowany ujęciu kontrastywnemu, by zasygnalizować studentom różnice kulturowe – nie po to, by pokazać inność kultury polskiej i chińskiej, ale by wyeliminować błędy kulturowe i ewentualne naruszanie zasad etykiety językowej. Celem tych zajęć jest więc zbliżanie, a nie oddalanie, zbliżanie przez ukazanie pewnych kontrastujących, ale i podobnych sytuacji kulturowych związanych z realiami życia codziennego w Polsce i Chinach. Pięcioletni pobyt w Chinach pozwolił mi na uchwycenie pewnych dominant kulturowych w życiu Chińczyków. Zwróciłem szczególną uwagę na przywiązanie do świąt i rodzinnych spotkań, neo-

konfucjańską etykę wspartą na autorytecie rodziny i osoby starszej oraz realia targowe i uliczno-restauracyjne kody kulinarne, smaki, system miar i wag, kulturę targowania się czy podróżowania. Czas spędzony w Pekinie był również okazją do oswojenia się z językiem chińskim w stopniu komunikatywnym, umożliwiającym mi samodzielne poruszanie się po różnych sferach życia w Chinach: od banków, rozmów z Chińczykami, pobytu w rodzinie chińskiej, uczestniczenia w weselu chińskim do różnych form podróżowania po Państwie Środka. Nabyte umiejętności językowe wykorzystywałem w procesie dydaktycznym, choć dopiero w ostatnim roku pobytu w Pekinie (2014–2015). Wcześniej nie byłem zwolennikiem uczenia przez drugi język metodą przekładową. Zajęcia z elementami tłumaczenia bardzo usprawniły proces dydaktyczny, a nade wszystko wytworzyły specyficzną więź między wykładowcą a studentem. Studenci otworzyli się na słuchanie i podejmowanie reakcji językowych, odkładając na bok smartfony i inne urządzenia mobilne, którymi posługiwali się pod ławką, by sprawdzić, czy dobrze zrozumieli dane słowo lub kontekst wypowiedzi. Zajęcia z elementami tłumaczenia były także wspaniałą okazją do poznawania dwóch odmiennych kultur, porównywania świąt Bożego Narodzenia z Chińskim Nowym Rokiem, święta Wszystkich Świętych z chińskimi *Qīngmíng jié* (清明节), czyli Świętem Sprzątania Grobów, odmiennością kodów kulinarnych czy nazw czynności towarzyszących przygotowaniu posiłków. Korzyści z tego typu zajęć były obopólne, lektor z Polski głębiej poznawał lokalną kulturę wielu prowincji Chin, od południa na północ, ze wschodu na zachód. W jednej bowiem grupie studentów spotkać można osoby naznaczone przez różne kody kulturowe (mamy na myśli kulturę prowincji, mikrokulturę), mówiące jednym językiem ogólnym – mandaryńskim, ale i w kontaktach z bliskimi używające niezrozumiałych dla kolegów dialektów, obchodzące identyczne święta w tym samym czasie, ale na różne sposoby, przy często odmiennych posiłkach i zwyczajach lokalnych. Tak poprowadzone zajęcia, które miały na celu uwypuklenie tych różnic z wykorzystaniem języka ogólnego (mandaryńskiego), były niezwykłą wymianą doświadczeń między studentami, ale i wykładowcą.

RÓŻNICE KULTUROWE ODBIJAJĄCE SIĘ W JĘZYKU I REAKCJACH JĘZYKOWYCH

Wyjdźmy od przykładu, by zilustrować, jakie zawiłości i nieporozumienia mogą spotkać studentów i nauczycieli podczas zajęć tłumaczeniowych. Polski leksem czasownikowy *smażyć* ma w języku chińskim trzy słownikowe reprezentacje *zhá* (炸), czyli smażyć w głębokim tłuszczu, *jiān* (煎), czyli smażyć z dwóch stron (kotlet) lub *chǎo* (炒), czyli smażyć, mieszając szybkimi ruchami (jajecznica z pomidorami, *xīhóngshì chǎo jīdàn*, 西红柿炒鸡蛋). Wszystkim tym odrębnym jednostkom odpowiada ilość oleju na patelni lub w woku, w przypadku pierwszego czasownika jest go najwięcej, drugiego zdecydowanie mniej, a trzeciego – najmniej. Tego typu przykład doskonale ilustruje kontekstowe użycie słowa i odmienność kodu kulinarnego w Chinach i Polsce. Podobnych odmienności jest znacznie więcej, wystarczy wspomnieć o rozbudowanym systemie nazw więzi rodzinnych i pokrewieństwa lub różnic, które doskonale ilustrują reprezentanta minionego chińskiego roku. Część studentów widzi w chińskim leksemie owcę, część kozę, tak samo jest w przypadku królika czy zająca. Odmienne obyczaje kulinarne są związane z przyprawami i warzywami. Dlaczego w Chinach trudno ugotować dobry rosół? Bo po prostu Chińczycy nie używają korzenia selera i pietruszki, podobnie jak buraków czy maku. Wysłani na targ w Pekinie z wielkim trudem odnaleźliby jeden sklep w dzielnicy ambasad, który sprzedaje europejskie warzywa. Produkty te kupowaliby raczej ze zdjęciem w komórce, bo niekoniecznie są w stanie je nazwać. Pewien Chińczyk regularnie chodził na targ *Sanyuan Li* (三元里) (jedyny, na którym można kupić europejskie warzywa) ze zdjęciami i pokazywał sprzedawczyni, jakich produktów jego europejski przyjaciel potrzebuje, by ugotować rosół. Sprzedawczyni, doskonale zorientowana w ambasadzkich zakupach, nazywała jedną rzecz po drugiej, ale ów Chińczyk bardzo szybko zapominał chińskich odpowiedników tych dziwnych nazw. Działo się tak dlatego, że pietruszka, seler (poza naciowym), burak, natka, bazylia, rukola nie są na co dzień wykorzystywane w chińskiej kuchni. Rodzimy kod kulinarny uznaje te warzywa za bardzo

ekskluzywne, takie, które są po to, by sprzedać je obcokrajowcom. W Chinach – poza Pekinem i Szanghajem – nie kupimy ich nigdzie indziej.

TREŚĆ KSZTAŁCENIA NA ZAJĘCIACH TŁUMACZENIOWYCH, NAUCZANIE REALIÓW POLSKICH I CHIŃSKICH

Tego typu anegdoty skłoniły mnie do poprowadzenia zajęć tłumaczeniowych w Krakowie. Współpracując z *native-speakerką* języka chińskiego, Mao Rui z Instytutu Konfucjusza, staramy się ująć te różnice w słowa chińsko-polskie, w sentencje zdań i nazw, z którymi Chińczyk spotka się w życiu codziennym. Zielone warzywo w zupie polskiej już nie będzie uchodziło za dziwną odmianę chińskiej kolendry (*xiāngcài* 香菜), ale zostanie nazwane natką, zieloną pietruszką. Zajęcia z tłumaczenia ustnego podzielone są na ćwiczenia w klasie i poza nią, na naukę i refleksję o wypowiedzi tłumaczonej, jej stylu i uzusie. Działania tego typu wychodzą daleko poza salę lekcyjną, przenoszone są na krakowskie targi, jak np. Stary Kleparz, kawiarnie (Bunkier Sztuki), siłownie i kluby sportowe, zwyczaje wznoszenia toastów, składanie życzeń urodzinowych i świątecznych. Studenci z Chin podkreślają, że dzięki tym lekcjom znane im z innych zajęć słowa potrafią wykorzystać w dłuższej wypowiedzi, uczą się parafrazowania i zapamiętywania słów kluczy tak ważnych w pracy tłumacza. Dodatkowo spotkania są też czasem na wyjaśnienie zawiłości polskiej gramatyki, udzielenie odpowiedzi na nurtujące studentów pytania, których nie zadają innym nauczycielom z różnych przyczyn, często też z powodu barier kulturowych. Są w końcu wsparciem dla lektorów prowadzących grupę, bo kontakt z Chinką i Polakiem znającym realia chińskie i w pewnej mierze język ułatwia komunikację na zajęciach kierunkowych.

Zajęcia tłumaczeniowe koncentrują się na zagadnieniach praktycznych związanych z realiami polskimi i chińskimi. Można je zatem podzielić na

kilka grup tematycznych, takich jak: obrzędy, ceremonie i święta (np. krakowskie Wianki, zaręczyny, ślub i wesele), topografia miasta i turystyka (kopce Krakowa, Brama Floriańska, Pałac Letni, Zakazane Miasto), grzeczność językowa i etykieta (pozdrowienia, gratulacje, życzenia), zakupy (Stary Kleparz, galerie handlowe w Krakowie), rozrywka (kawiarnie, Bunkier Sztuki), historia (Kościuszko, Piłsudski, Jan Paweł II, Cesarzowa Cixi 慈禧, dynastia Qing), polityka (transformacja w Polsce, Wałęsa) oraz aktualności (wizyta prezydenta RP w Pekinie, ambasada, Forum Gospodarcze i Ekonomiczne w Szanghaju i Suzhou). Na zajęciach porusza się tematy bieżące wynikające z indywidualnych potrzeb studentów z Chin, takie jak: obsługa aplikacji Jak dojadę?, zakup biletu PKP Intercity, ubezpieczenie zdrowotne).

METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ TŁUMACZENIOWYCH – TRZY ETAPY PRODUKCJI WYPOWIEDZI TŁUMACZONEJ

Zajęcia prowadzone są w sali przy okrągłym stole, co sprzyja ożywionej dyskusji i wymianie poglądów. Studenci, po wygłoszeniu przez lektora krótkiej wypowiedzi w języku chińskim lub polskim, odpowiadają losowo, tłumacząc tekst w sposób konsekutywny. Pierwsze produkcje najczęściej zawierają różnego rodzaju błędy, drugi etap to czas na autokorektę lub udoskonalenie, wprowadzenie poprawek lub parafrazowanie wypowiedzi przez innego studenta. W tym celu poszerza się leksykę o synonimy, wprowadza się słowa w kontekst i koryguje te, które nie powinny zostać użyte, choć są synonimami. Trzeci etap to korekta stylistyczna, czyli odniesienie wyprodukowanej wypowiedzi do stylu i tła historycznego, np. jeśli studenci tłumaczą historię kopca Kościuszki, muszą wprowadzić odpowiednie słowa, takie jak: *zabór*, *zaborca*, *rozbiory Polski*, *pola bitewne*, *niepodległość*, *walki narodowo-wyzwoleńcze* itp. Jeśli tłumaczą teksty o Starym Kleparzu, to wpisują się ponadto w znaną w Chinach metodę targowania się, obniżania ceny (co w oczywisty sposób rozwija ich kompetencję kulturową), przy okazji dowiadują się, jak

przygotować żurek, bigos i inne polskie dania oraz poznają smaki regionalne Podhala (oscypki, bundz, bryndza, wędzone korbaczyki itp.). Integralną częścią zajęć tłumaczeniowych są również wspomniane już lekcje plenerowe. Podczas tego typu spotkań studenci wcielają się w rolę przewodników po Krakowie i prezentują wybrane zabytki lub dzieła sztuki. Lekcje te odbywały się w Muzeum Narodowym, w Galerii Sztuki Polskiej XIX wieku w Sukiennicach, na Floriańskiej, Placu Matejki oraz na Starym Kleparzu. Stanowią one podsumowanie działu i swoisty sprawdzian dla studentów.

Kolejną formą przeniesienia zajęć tłumaczeniowych w praktykę społeczną był udział studentów chińskich w spotkaniach z krakowskimi licealistami. Uczestniczyli w przygotowaniu programu artystycznego Małopolskiego Konkursu Poezji Obcojęzycznej w XX LO w Krakowie, promując literaturę, sztukę i muzykę popularną Państwa Środka. Studenci chętnie brali udział w dniach otwartych w liceum, ucząc uczniów i gości podstaw chińskiej kaligrafii. Wszystkie te działania zostały zaplanowane w sposób świadomy, dały bowiem Chińczykom możliwość kontaktu z młodymi rodzimymi użytkownikami języka polskiego, okazały się doskonałą formą wymiany dwóch kultur, doświadczeń, lekcjami tolerancji i łamania stereotypów. Prezentacja w języku polskim zmusiła studentów do poszukiwania słownictwa i zastosowania poznanych konstrukcji gramatycznych do opisu ich cywilizacji i świata, w którym żyją na co dzień. Dyskusje wywołało słowo „konkubina", które w tradycji polskiej obciążone jest negatywnym znaczeniem i – jako takie – jest nacechowane stylistycznie, zaś w tradycji chińskiej oznacza jedną z nałożnic cesarza lub arystokraty, stąd taka popularność tego słowa w chińskiej kulturze. Słowo *fēipín* (妃嫔) tylko w odniesieniu do dworu cesarskiego nie ma znaczenia negatywnego, a wręcz przeciwnie – kojarzy się z piękną i wykształconą kobietą. Natomiast chińskie słowo *qiè* (妾) również tłumaczone jako konkubina, używane jest w odniesieniu do kobiet, które zostały sprzedane (na zasadzie kontraktu) bogatym panom, przez co ich status społeczny uchodził za niski. Konotacje, które niesie ze sobą ten wyraz, są zdecydowanie bardziej negatywne, zbliżone do naszego rozumienia znaczenia słowa konkubina. Wystarczy przywołać kilka tytułów, choćby filmowych, które dosyć jednoznacznie kojarzą się z konkubinami, jak np. *Zawieście czerwone latarnie, Żegnaj moja konkubino!* czy pieśń – poemat z czasów dynastii Tang pt. *Pijana*

konkubina, czyli słynna Yang Yuhuan (杨玉环). Ten ostatni przykład bywa jednocześnie inspiracją dla chińskiej muzyki popularnej. Wymienić należy twórczość jednego z wykonawców, Li Yuganga (李玉刚), który łącząc muzykę popową ze śpiewem tradycyjnym, doskonale pokazuje trwałość dawnej cywilizacji Chin i jej dorobku. Taki sposób prezentacji kultury chińskiej polskiej publiczności, zwłaszcza młodzieży licealnej, jest niezwykle cenną formą dialogu dwu kultur – europejskiej (polskiej) i azjatyckiej (chińskiej).

RÓŻNICE KULTUROWE W PRODUKCJI WYPOWIEDZI TOPONIMICZNYCH NA ZAJĘCIACH TŁUMACZENIOWYCH

Problemem na zajęciach tłumaczeniowych jest onomastyka, a zwłaszcza tłumaczenie nazw toponimicznych z dobrze znanych Chińczykom realiów, zabytków cesarstwa i kultury chińskiej. Dlaczego tak się dzieje, skoro od dziecka są uczeni historii swego kraju oraz tradycji konfucjańskiej? Odpowiedzi należy szukać w kontekście kulturowym. Nazwy polskie nie sprawiają studentom problemów tłumaczeniowych, ponieważ bardzo często obiekt „ochrzczony" jest imieniem bohatera, postaci historycznej lub legendarnej (np. kopiec Kraka, Wandy, Kościuszki, aleja Jana Pawła II, Kaplica Zygmuntowska, Kościół Mariacki). W Chinach natomiast nazwy miejsc, jak choćby znane budynki Pałacu Letniego, takie jak Pagoda Pachnącego Kadzidła, Pawilon Słuchania Wilgi, Pawilon Najwyższej Harmonii, Pawilon Obłoków, Nefrytowych Fal czy inne nie odnoszą się do osób, lecz do pewnych procesów związanych z danym obiektem, są silnie związane z tłem kulturowym i społecznym, z konfucjańską etyką, równowagą duchową i kultem religijnym. Uwarunkowana kulturowa tendencja do tworzenia peryfrastycznych nazw, która dla Europejczyka zwiedzającego Chiny brzmieć może egzotycznie, w tłumaczeniu na język polski równie egzotyczna będzie dla odbiorcy chińskojęzycznego. Dlatego studenci z Chin niejednokrotnie podczas zajęć nie potrafili przełożyć nazw obiektów turystycznych Pekinu lub też proces ten

przychodził im z trudem, a nawet wywoływał uśmiech lub zdziwienie. Zapis na tablicy w znakach chińskich (tzw. *hànzì* 汉字) wcale nie ułatwił im zadania, ponieważ nawet powszechnie używane znaki obecne w nazwie danego obiektu w połączeniu z innym znakiem/znakami w takiej konfiguracji występują niezwykle rzadko. Wielokrotne próby tłumaczenia nazw toponimicznych często kończyły się podaniem przez prowadzących zajęcia ekwiwalentu tłumaczeniowego znanego z przewodników turystycznych. Warto jednak podkreślić, że wiele z tych nazw przetłumaczonych zostało na polski pośrednio z języka angielskiego. Trudno więc obejść się bez pewnych modyfikacji lub uzupełnień. Z modyfikacją mamy do czynienia wówczas, gdy

> jednostka leksykalna z języka źródłowego jest zastępowana jednostką leksykalną w języku docelowym, która w sensie logiczno-przekładoznawczym nie jest powiązana z leksemem źródłowym, ale w kulturze docelowej ma podobne konotacje (Poluszyński 2012, 45).

Jest to zatem proces, który naukowcy określali „kulturową transplantacją", np. chińskie *Shí fǎng* 石舫 (ang. *Marble Boat*, pol. Łódź Marmurowa), *Fóxiāng gé* 佛香阁 (ang. *Tower of Buddhist Fragrance*, pol. Pagoda Pachnącego Kadzidła), *Gùgōng* 故宫 (ang. *Forbidden City*, pol. Zakazane Miasto). Druga ze strategii tłumaczeniowych z chińskiego na polski lub odwrotnie związana jest z „celowym dodaniem do nazwy źródłowej pewnego elementu/elementów w języku docelowym, które pozwolą odbiorcy lepiej zrozumieć daną nazwę własną z języka źródłowego" (Poluszyński 2012, 45), np. Wawel *chéngbǎo* 城堡 (Zamek Wawel). Wiele polskich nazw przenoszonych jest do chińskiego na zasadzie transliteracji i transkrypcji. „Są to formy adaptacji jednostki źródłowej do fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych i gramatycznych reguł obowiązujących w języku docelowym" (Poluszyński 2012, 45), np. Brama Floriańska (chiń. Shèng Fúlǐ'ān mén 圣福里安门), Noc Kupały (chiń. *Kùbālā yè* 库巴拉夜), Kościuszko (chiń. *Kēxīqiūshíkē* 科希丘什科). Z tą strategią tłumaczeniową studenci z Chin nie mają większych problemów. Wróćmy więc do pytania, dlaczego tłumaczenie chińskich toponimów na polski sprawia im trudność? Odpowiedź tkwi w kontekście kulturowym, a dokładniej w tym, co antropolog Edward Hall (2001) nazywał kulturą niskiego

i wysokiego kontekstu. W kulturach niskiego kontekstu (*low-context*) przekaz jest zazwyczaj wyrażony wprost i wolny od kontekstu, tj. wiadomość może zostać zrozumiana bez konieczności dokonywania interpretacji. Wyrazistość przekazu w niewielkim stopniu uwzględnia uwarunkowania sytuacyjne. Tym samym większość informacji przekazywana jest za pomocą bezpośrednich komunikatów słownych (Hirsch 2012, 307). W kulturach wysokiego kontekstu (*high-context*, a do takiej należą Chiny) przekaz słowny pełni względnie małą funkcję w komunikacji, bowiem duża część informacji zawarta jest w osobie mówiącego i kontekście. Na osiągnięcie porozumienia wpływają nie tylko informacje zawarte bezpośrednio w przekazie, ale także odwołanie się do założonej, choć niewypowiedzianej, wspólnoty zdarzeń (Boski 2009, 232). Zachowania symboliczne i rytualne, czyli dyskurs kulturowy Azji, mają ogromny wpływ na informacje o przedstawicielach tej kultury, o ich oczekiwaniach, pragnieniach i uczuciach (Zarzycka 2000, 37). Przywołane zdawkowo (z racji rozmiarów niniejszego tekstu) wymiary wysoko- i niskokontekstowe kultury wpływają na dobór odpowiednich środków komunikacji, w tym na wybór odpowiedniej strategii tłumaczeniowej.

ZAKOŃCZENIE

Celem referatu było przede wszystkim zwrócenie uwagi na nowy przedmiot realizowany w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, który kierowany jest do studentów z Chin. Zajęcia tłumaczeniowe, powiązane ściśle z nauczaniem realiów, są dla nowo przybyłych do Polski studentów niezwykle cennym wsparciem. Nie służą wyłącznie dydaktyce filologicznej i przekładoznawczej, ale praktycznej umiejętności poruszania się po realiach polskich i umiejętności mówienia o realiach swego kraju.

Na problem braku umiejętności (lub jej niewypracowania) wyrażania środkami językowymi kultury i realiów przez rodzimych użytkowników języka zwracało już uwagę wielu badaczy. Podkreślali oni między innymi, że prowadzenie zajęć realioznawczych dla studentów z kultur wysokiego kontekstu (np. zajęć tłumaczeniowych) zmniejszało odczucie szoku kulturowego

przy zetknięciu się z kulturą niskiego lub średniego kontekstu. Dało im bowiem środki językowe, dzięki którym potrafili – w mniejszym lub większym stopniu – opisywać świat, z którego pochodzą. Kultura polska, jak uważa Grażyna Zarzycka, należałaby najprawdopodobniej do grupy kultur średniego kontekstu, ponieważ Polacy, choć doceniają wagę słowa w ważnych sytuacjach, nie zawsze jednak mówią to, co czują i dosyć dużą wagę przywiązują do sformalizowanych zachowań (2000, 38). Takie postawy mogą poniekąd łączyć Polaków z Chińczykami, podobnie jak perspektywa historyczna i zbliżony bagaż doświadczeń wojennych czy okres okupacyjny.

Tekst ten wpisuje się ponadto w działalność dydaktyki praktycznej nauczycieli uczących w Azji lub z Azją związanych. Przykładowo Barbara Morcinek-Abramczyk, wykorzystując swoje doświadczenia dydaktyczne z Tokio, napisała podręcznik *Polski jest prosty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla osób japońskojęzycznych*, w którym za cel nadrzędny postawiła sobie właśnie zapoznanie z realiami i kształtowanie umiejętności mówienia o nich. Autorka, objaśniając koncepcję metodyczną tego podręcznika, podkreślała, że dużą trudność stanowi, w całym procesie nauczania języka polskiego jako obcego, świadomość kulturowa i silne zakorzenienie się w danej kulturze samego nauczyciela:

> Dodatkową trudność stanowi własna wizja świata nauczyciela (…), który pomimo całej swej wiedzy i chęci poznania nie jest w stanie w równym stopniu poznać kultur wszystkich krajów, z których pochodzą jego studenci, a co za tym idzie, rozpoznać ich potrzeb dydaktycznych (Morcinek-Abramczyk 2015, 220).

Dla lektorów uczących w Azji, a potem i w Polsce, bez względu na to, czy nauczają w Tokio czy w Pekinie, ważna jest próba zrozumienia pewnych mechanizmów i reguł konstytuujących dyskurs azjatycki, a więc wzorce zachowań, etykietę i ceremoniał oraz nawyki i postawy rodzimych użytkowników języka. B. Morcinek-Abramczyk, omawiając swój podręcznik, przekonuje, że dodatkowym i ważnym jego celem jest to, by oswajał Japończyka ze światem polszczyzny i kulturą polską, a równocześnie pozwolił mu wykorzystać świeżo zdobytą wiedzę i umiejętności do opowiedzenia o swoim świecie, własnych doświadczeniach, nawykach, kulturze. Powołując się na te słowa, możemy powtórzyć, że analogiczne zadanie było naszym celem, kiedy prowadziliśmy zajęcia tłumaczeniowe (z nastawieniem na poznawanie i porównywanie polskich i chiń-

skich realiów) na UJ w roku akademickim 2015/2016. Mogliśmy wykorzystać nasze umiejętności, spostrzeżenia, refleksje, błędy kulturowe: z pięcioletniego pobytu w Pekinie oraz tak samo długiego pobytu w Krakowie. To połączenie świadomości kulturowych okazało się skutecznym narzędziem pracy z uczniami z Chin w Polsce. Pozwoliło nam także na uchwycenie wielu problemów tłumaczeniowych związanych z rejestrem znaczeniowym słów, stylistyką i gramatyką. Samych studentów oswoiło z obcą dla nich polską kulturą, a także wyposażyło ich w narzędzia niezbędne do opowiedzenia o swoim świecie po polsku.

BIBLIOGRAFIA

Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gębal P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: Universitas.

Hall E.T., 2001, *Poza kulturą,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hirsch D., 2012, *Międzynarodowa komunikacja marketingowa – kontekst kulturowy*, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-25c4474e-d4e3-4c99-8cf7-13855e6902b8/c/Hirsch_miedzynarodowa_PIL_225_2012.pdf [dostęp: 01.10.2016].

Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Polski jest prosty*, w: Sekiguchi T., red., *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów. Międzynarodowa Konferencja Akademicka*, Tokio: Wyd. Katedra Kultury Polskiej TUFS.

Poluszyński B., 2012, *Strategie tłumaczeniowe stosowane podczas przekładu nazw własnych na przykładzie wybranych polsko-angielskich artykułów z Wikipedii – analiza jakościowa i ilościowa*, „Języki Obce w Szkole", nr 4.

Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź: Wyd. UŁ.

Andrzej Ruszer, Mao Rui

POLISH REALITIES PRESENTED DURING TRANSLATION CLASSES
AT THE CENTRE FOR POLISH LANGUAGE AND CULTURE
IN THE WORLD OF THE JAGIELLONIAN UNIVERSITY

The article presents teaching Polish and Chinese realities during translation classes. The article authors present three stages of elaborating an oral statement: stage one focuses on interpreting a statement; stage two is based on self-correcting the

statement or paraphrasing it by another student; stage three aims at stylistic enhancement of the statement. The authors highlight the cultural differences that determine the quality of translation. Translation classes do not only focus on philological issues – they are also aimed at enabling the students to recognize specific Polish realities and understand the Chinese ones.

Keywords: translation, Polish and Chinese cultural realities, cultural differences

UCZEŃ
W CENTRUM UWAGI

ŚWIATOWY KONGRES POLONISTÓW

HÉLÈNE WŁODARCZYK

Université Paris-Sorbonne
Paryż, Francja

O POTRZEBIE WIEDZY O JĘZYKU POLSKIM KOMPATYBILNEJ Z WIEDZĄ O INNYCH JĘZYKACH NARODOWYCH

Rzekł Bajdała do Boga:
O rety – olaboga!
Nie dość ci, żeś potworzył mnie, szkapę i wołka,
Jeszcześ musiał takiego zmajstrować Dusiołka?
Bolesław Leśmian, *Dusiołek*

WSTĘP

Po motcie poety Bolesława Leśmiana tytuł mojego referatu może być wyrażony w języku potocznym, co następuje: język polski nie jest taki potworny, jak go malują. Zwrócę uwagę Czytelnika na to, że często nie tyle język jest tak trudny i niedostępny dla cudzoziemców, ile jego aktualny opis gramatyczny. W artykule omówię zatem te właśnie zagadnienia. Pierwsza część będzie poświęcona potrzebie wyjścia z partykularyzmu w opisie gramatyki języka polskiego. Następnie przedstawię przykład opisu polskich zdań bezosobowych w ramach teorii obejmującej w sposób jednolity zdania bezosobowe w innych językach europejskich. Na koniec postaram się odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju diagnozy, koncepcje i perspektywy można dzisiaj sformułować dla polskiej lingwistyki.

POTRZEBA WYJŚCIA Z PARTYKULARYZMU W OPISIE GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Biorąc pod uwagę współczesne gramatyki języka polskiego, należy się zastanowić, czy opis języka polskiego koniecznie wymaga specyficznej terminologii. Odpowiedź winna być – w moim rozumieniu – następująca: bardzo rzadko. A przynajmniej nie tak często, jak to się dzisiaj czyni w badaniach nad polską gramatyką. Wszędzie, gdzie jest to możliwe – na pewno częściej niż może się wydawać – należy używać terminów znanych także w innych gramatykach europejskich (rzecz jasna pod warunkiem, że podaje się ich definicje oraz że utrzymana jest spójność w ramach wybranej teorii). Taka postawa z całą pewnością przyczyni się do wyeliminowania egzotyki z podręczników do nauki gramatyki języka polskiego. Wiadomo wszak, że trudno zainteresować językiem i polską kulturą studentów zagranicznych, kiedy na wykładach polonistycznych przychodzi im tak często borykać się z egzotyką podręczników. Na przykład w gramatyce wymienia się od pięciu do dziewięciu rodzajów rzeczownika, w tym kategoria tzw. „męskoosobowości". Już podczas IV Kongresu Polonistyki Zagranicznej w Krakowie (2008) sygnalizowałam, że utworzenie tego terminu jest wynikiem braku rozróżnienia kategorii rodzaju i żywotności na tle amalgamatu morfologicznego, jaki zachodzi w językach fleksyjnych (zob. Włodarczyk 2009; 2010; 2012). Jestem jednak świadoma faktu – i warto to podkreślić – że zagadnienia językoznawcze funkcjonują bardzo podobnie w innych krajach europejskich, jako że wszędzie istnieją terminologie gramatyczne wypracowane na użytek wewnętrzny. Stąd też zachodzi nagląca potrzeba opracowywania takich podręczników, które zastąpiłyby gramatyki o zbyt wąskich tradycjach teoretycznych. Niestety dyrektywy urzędników europejskich niewiele pomogły w udoskonaleniu nauczania języków obcych, ponieważ zostały nałożone na podręczniki o tradycjach lokalnych. Europejska administracja ustala bowiem skalę poziomów, przebieg egzaminów i wydawanie świadectw, ale nikt nie troszczy się o to, by wspólne językom europejskim zjawiska były nazywane takimi samymi bądź zbliżonymi terminami.

Do jednolitego opisu języków potrzeba badań naukowych (w dziedzinie lingwistyki), dzięki którym możliwe będzie dążenie do tego, by studenci rozpoznawali pojęcia i terminy znane im skądinąd z nauki języków tak ojczystych, jak i obcych. Ułatwiłoby to odróżnianie podobieństw (np. występowanie w wielu językach zdań bezosobowych) od zjawisk naprawdę nieporównywalnych (np. kategoria aspektu czasowników). Wymaga to jednak przeprowadzenia podstawowych badań teoretycznych, nie zaś wyłącznie dydaktycznych. Zgodnie z opinią Adama Pawłowskiego (2015, 144), w kwestii promocji języka polskiego należy zachować zasadę złotego środka między lingwistyką a marketingiem. Marketingowa promocja starego produktu przecież nie wystarczy. Dodajmy też, iż – podobnie jak w przemyśle – to analizy naukowe i technologiczne gwarantują powodzenie w eksporcie. W tym kierunku podjęto już pewne kroki i można się spodziewać, że nauczanie języka polskiego jako obcego można będzie wyprowadzić z pozycji niszowej.

ATUTY GENETYCZNE, SOCJOLINGWISTYCZNE I STRUKTURALNE

Język polski, jako jeden spośród wielu języków słowiańskich, ale i europejskich, ułatwia naukę wielu innych języków europejskich: języki słowiańskie należą bowiem do wielkiej rodziny języków indoeuropejskich (argument genetyczny). Argumentem socjolingwistycznym przemawiającym na korzyść języka polskiego jest liczba osób mówiących po polsku w UE, udział kultury polskiej w historii Europy oraz szerokie rozpowszechnienie polszczyzny wśród emigracji rozproszonej na wielu kontynentach. Wreszcie argumenty strukturalne są atutem dla ułatwienia nauki języka polskiego jako obcego: mógłby on bowiem zostać zaliczony do języków tzw. „średniego standardu europejskiego" (*Standard Average European* – SAE – podział proponowany przez Martina Haspelmatha w roku 2001), pod warunkiem jednak, że nie brano by pod uwagę kategorii rodzajników. W rzeczywistości wszakże nauka języka polskiego otwiera uczącym się dostęp do języków należących do SAE.

INFORMATYZACJA SZANSĄ DLA JĘZYKA POLSKIEGO

Pewną szansą dla języka polskiego jest dość szybko postępująca jego informatyzacja. Badania socjolingwistyczne wśród Polonii na świecie wykazały, że:

> nowe elektroniczne narzędzia komunikacji mogą mieć pozytywny wpływ na utrzymanie języka polskiego za granicą, oddziałując na: poszerzanie polskojęzycznych sieci społecznych, utrzymanie/odbudowę tożsamości polskiej i więzi rodzinnych, dostęp do instytucji propagujących polską kulturę i naukę języka polskiego, zmniejszanie dystansu geograficznego oraz na postrzeganą przez bilingwistów wartość języka polskiego (Dębski 2015, 69).

Ponadto metody interaktywne (czyli badania językoznawcze wspomagane przez komputery (por. Włodarczyk 2007) są dzisiaj niezbędnym narzędziem do formułowania hipotez (na podstawie adnotacji i eksploracji baz danych) oraz do sprawdzenia i udoskonalenia teorii lingwistycznych (przy pomocy coraz to lepszych metajęzyków). Wspominałam o tym także na IV Kongresie Polonistyki Zagranicznej w Krakowie (Włodarczyk 2009; 2010).

FONOLOGIA JAKO WZÓR

Do dziś jeszcze w podręcznikach języka polskiego najczęściej fonetykę tłumaczy się, odwołując się do dość odległego pojęcia „spółgłosek stwardniałych", podczas gdy faktycznie chodzi o zjawisko morfonologiczne. Wyjątek w tej materii stanowi katowicka szkoła języka polskiego jako obcego, w której na pierwszym planie znajduje się nauczanie fonologii (por. Ostaszewska, Tambor 2000). Jednakże do dziś zbyt wielu jeszcze dydaktyków obawia się, że fonologia jest rzekomo teorią zbyt abstrakcyjną, która tylko zniechęca początkujących do nauki języka polskiego. W rzeczywistości jednak dziedzina ta pozwala na porównanie wymowy języka ojczystego z wy-

mową polską. Na poziomie uniwersyteckim zaś należałoby umieć poprawnie objaśniać studentom podstawy fonologii i różnic między fonologią a fonetyką, co wyposażyłoby ich we wspaniałe narzędzia pozwalające porównywać nie tylko wymowę języka ojczystego z wymową języków obcych. Uważam, że w podobny sposób można uwolnić się od partykularyzmów w opisie wielu innych zagadnień gramatyki języka polskiego.

Przy okazji warto przypomnieć, iż obecny partykularyzm w gramatyce polskiej sięga czasów badań strukturalnych prowadzonych w duchu hipotezy Sapira i Whorfa w formie nadanej mu w slawistyce przez Andreja Zaliznjaka w Rosji, a w Polsce – przez romanistę Witolda Mańczaka. Uświadomienie pochodzenia tła obecnych teorii gramatyki języka polskiego jest bardzo ważne, ponieważ właśnie od wyboru hipotez teoretycznych i doboru terminów zależy opis lingwistyczny odpowiadający wiedzy o innych językach narodowych, zwłaszcza europejskich. Nie namawiam pod żadnym pozorem do powrotu do wzorców gramatyki łacińskiej lub greckiej, lecz sądzę, że potrzebne są nowe badania oparte na aktualnej wiedzy lingwistycznej (w tym neurolingwistycznej oraz komputerowej) nad gramatyką języka polskiego. Neurolingwistyka korzysta z postępów w dziedzinie neuropsychologii kognitywnej (nie mylić z lingwistyką kognitywną). Aby zilustrować możliwości zastosowania tych nowo odkrytych zasad teoretycznych do opisu języka polskiego, omówię krótko jeden tylko przykład: opis zdań bezosobowych.

TEORIA PODMIOTU ANONIMOWEGO (ZDANIA BEZOSOBOWE W JĘZYKU POLSKIM NA TLE INNYCH JĘZYKÓW EUROPEJSKICH)

W ramach opracowywanej na Sorbonie od ponad dziesięciu lat teorii metainformacyjnego koncentrowania uwagi w wypowiedzi (*Meta-informative Centering in Utterances* – MIC – zob. Włodarczyk, Włodarczyk 2013; 2016a; 2016b; Bojar, Włodarczyk 2016) zaproponowałam jednolity opis zdań bezosobowych w języku polskim i w innych językach europejskich (Włodarczyk H. 1994; 1996; Włodarczyk, Włodarczyk 2013, 59–102).

DEFINICJA PODMIOTU

W tej lingwistycznej teorii opracowane zostało określenie predykacji językowej (w odróżnieniu od logicznej) jako zjawisko należące do pragmatyki, choć nieautonomiczne wobec semantyki (Włodarczyk, Włodarczyk 2016a). Wszystko to, aby wyjaśnić ważne problemy składni wypowiedzi i – co za tym idzie – podać bardziej adekwatne definicje podmiotu oraz orzeczenia, bez których nie da się opisać zdań bezpodmiotowych w sposób klarowny i jednolity. Według teorii MIC funkcja pragmatyczna podmiotu polega na tym, że mówiący wyraża pierwszoplanowo ten składnik sytuacji semantycznej (uczestnik, zakotwiczenie, ale także i sama czynność), na którym pragnie skupić uwagę osoby, do której się zwraca. Z tego powodu podmiot może wskazywać między innymi różne role semantyczne. Zatem fraza rzeczownikowa w mianowniku jest podmiotem zdefiniowanym jako wykładnik globalnego centrum uwagi w wypowiedziach bazowych (tj. niezawierających żadnych fraz uwydatnionych, czyli fraz topikalizowanych lub fokalizowanych). Przykładowo następujące wypowiedzi zawierają identyczną informację, lecz wyrażają różne centra uwagi:

(1) Adam Mickiewicz (podmiot) napisał wtedy balladę.
(2) Ta ballada (podmiot) została napisana przez Adama Mickiewicza.

W języku polskim podmiot wyrażają frazy rzeczownikowe w formie mianownika (narzuconej przez czasownik i powiązanej z nim związkiem zgody co do osoby, liczby, żywotności i rodzaju). Jednakże identyfikację podmiotu oraz interpretację jego roli semantycznej wyznaczają nie wykładniki morfo-syntaktyczne, lecz – podobnie jak w językach słabo fleksyjnych – konwencje językowe zawarte w schematach zwanych walencjami czasowników.

PODMIOT WYRAŻONY PRZEZ ZAIMEK O FORMIE ZEROWEJ

Przystępując do opisu zdań bezosobowych, należy najpierw zadać sobie pytanie, czy brak podmiotu w mianowniku implikuje brak podmiotu w ogó-

le? W roku 1960 gramatycy (na potrzeby opisu języków słowiańskich) utworzyli pojęcie zdania jednoczłonowego. Zdania bezosobowe zostały więc określone jako jednoczłonowe (składające się z samego orzeczenia). Jednakże istnieją formy zerowe mianownika zaimków osobowych stanowiące o podmiocie wypowiedzi bazowych (tj. wypowiedzi bez topikalizacji lub fokalizacji):

(3) Co [podmiot ø] robisz?
Dopełnienie + podmiot ø (forma zerowa zaimka „ty") + czasownik (w 2. osobie)

Warto zauważyć, że formy zerowe zaimka osobowego w mianowniku są charakterystyczne dla wielu innych języków europejskich o bogatej fleksji czasownikowej. Mam na myśli przede wszystkim języki słowiańskie, ale również i romańskie[1]: łacina, hiszpański, włoski i rumuński (zob. Włodarczyk, Włodarczyk 2013, 306).

ZAIMKI BEZOSOBOWE W FUNKCJI PODMIOTU ANONIMOWEGO

W językach europejskich, w zdaniach zawierających zaimki bezosobowe oraz bezosobowe formy czasowników, istnieje możliwość mówienia o składnikach treści wypowiedzi anonimowo (tj. bez ich nazywania). W roku 1994 nazwałam tak użyte zaimki bezosobowe podmiotami anonimowymi (por. Włodarczyk H. 1994). Czyżby ta fraza neologiczna to nowy „potworek"? Mam nadzieję, że nie, albowiem od lat wyliczam argumenty, by uzasadnić wprowadzenie pojęcia podmiotu anonimowego do gramatyk języków europejskich. Warto przy tym zaznaczyć, że semantyczny podział pojęć, o których można mówić anonimowo, jest w wielu językach analogiczny do podziału zaimków na pytajne (kto?, co?) i nieokreślone (ktoś?, coś?).

[1] Wyjątek stanowi język francuski.

Oto przykłady podmiotu anonimowego o cesze +hum.:

(4) Najlepsze owoce kupuje się na targu;
(5) Zamówiono nowe podręczniki;

oraz przykłady podmiotu anonimowego o cesze -hum.:

(6) Pada;
(7) Zrobiło się duszno;

W językach indoeuropejskich podmiot anonimowy jest frazą zaimkową nieokreśloną (ewentualnie o wykładniku zerowym). Zaimki mogące wystąpić w funkcji podmiotu anonimowego cechuje fleksja defektywna (polegająca na tym, że zaimki te posiadają wyłącznie formę mianownika) lub – pod względem szyku wyrazów – występują tylko w składniowej pozycji podmiotu.

Z punktu widzenia semantyki w języku polskim podmioty anonimowe mogą odnosić się do dwóch klas bytów: (1) istoty żywotne ludzkie (+anim., +hum.) oraz (2) wszystkie nie-ludzkie istoty, tj. (2a) istoty żywotne nie-ludzkie (+anim., -hum.) i – ogólniej – (2b) obiekty nieżywotne (-anim.). Tak samo jak podmioty nieanonimowe, podmioty anonimowe wskazują na uczestników sytuacji, którzy mogą występować w dowolnej roli semantycznej: czynnej, biernej, pośredniej, a nawet w roli bliżej niesprecyzowanej. Zaletą teorii podmiotu anonimowego jest fakt, iż umożliwia ona jednolity i spójny opis zdań bezosobowych w różnych językach, tj. nie traktuje języków słowiańskich jako odosobnionych w rodzinie języków indoeuropejskich.

Oto przykłady podmiotów anonimowych wskazujących na byty typu -hum:

(8) Wł. ø Piove.
(9) Pol. ø Pada.
(10) Hiszp. ø Llueve.
(11) Fr. Il pleut.
(12) Niem. Es regnet.
(13) Ang. It is raining.

oraz przykłady podmiotów anonimowych wskazujących na byty typu +hum:

(14) Wł. In Italia ø si beve molto vino.
(15) Hiszp. ø se vende casas junto al mar.
(16) Pol. Dobrze się ø śpi, kiedy ø się jest zmęczonym.
(17) Niem. Man schläft gut, wenn man müde ist.
(18) Fr. On dort bien quand on est fatigué.
(19) Ang. One sleeps well when one is tired.

Jako spostrzeżenie prekursorskie na poparcie teorii podmiotów anonimowych zacytuję następującą uwagę Romana Laskowskiego na temat zdań bezosobowych:

> Podczas gdy konstrukcje nieosobowe na się i -no/-to: chodzi się, wykonano, milczano, bito, implikują istnienie osobowego wykonawcy czynności lub nosiciela stanu czy procesu, chociaż go bliżej nie określają, konstrukcje nieosobowe typu zasypało (drogę) wykluczają osobowego sprawcę czynności (agensa) (Grzegorczykowa, Laskowski, Wróbel 1984, 147).

Mimo iż podmiot anonimowy – podobnie jak podmiot nieanonimowy wyrażony przez rzeczownik lub zaimek – wskazuje na globalne (główne) centrum uwagi wypowiedzi, opuszczając podmiot, tj. używając formy nieokreślonej (ew. zerowej) podmiotu anonimowego, mówiący usiłuje uniknąć nazywania bytów (osób czy zjawisk), o których z różnych powodów nie może lub nie chce się wypowiadać.

Konsekwencją obecności podmiotu anonimowego w zdaniu bezosobowym jest fakt, że inne frazy rzeczownikowe (poza frazami w mianowniku) winny być interpretowane jako dopełnienia (nie zaś jako podmioty chociażby „logiczne"), nawet kiedy podlegają uwydatnieniu w wyniku topikalizacji lub fokalizacji. Na przykład (choć nie jest to nic nowego dla polonistów nawet niebędących językoznawcami) inną wartość pragmatyczną (czasem także semantyczną) przekazują wypowiedzi z podmiotem nieanonimowym, a inne wypowiedzi z podmiotem anonimowym.

(20) Smutno mi, Boże. ≠ Jestem smutny, Boże.
(21) Poecie było smutno. ≠ Poeta był smutny.

Różnice pragmatyczne i semantyczne charakteryzujące te wypowiedzi można systemowo wyjaśnić w ramach teorii MIC (zob. Włodarczyk H. 1994; 2013).

DWA TYPY ZDAŃ BEZOSOBOWYCH Z MORFEMEM „SIĘ"

Teoria podmiotu anonimowego pozwala wyróżnić dwa typy zdań bezosobowych z morfemem „się" (Brajerski 1979, Włodarczyk H. 1994). Podmiot anonimowy dotyczy albo osób (+hum.), na przykład:

(22) Tyle się o tym mówi, a dotąd nie wiadomo, o co chodzi;

albo istot nieludzkich, tj. sprawców żywotnych (+anim.), albo nieżywotnych nieosobowych (-anim.), albo zjawisk, na przykład:

(23) Łatwo ci się mówi.

W zdaniach z nieludzkim (-hum.) podmiotem anonimowym zaimek dotyczący osoby ludzkiej, znajdującej się w sytuacji, o której mowa, jest w innym przypadku niż mianownik (często w celowniku, jak w przykładzie 23): nie jest zatem podmiotem, lecz dopełnieniem, co oznacza, że w semantyce osoba ta nie odgrywa czynnej roli (na podobny temat pisała także Anna Wierzbicka (1986) przy okazji objaśniania funkcji celownika w polszczyźnie).

CZASOWNIK W ZDANIACH BEZOSOBOWYCH W JĘZYKU POLSKIM

Czasowniki w zdaniach bezosobowych z podmiotem anonimowym (-hum.) występują tylko w formie 3. osoby rodzaju nijakiego w liczbie pojedynczej (np.: *zagrzmiało*). Z tego powodu zyskały przydomek „czasowników niewłaściwych", tzn. nieodmieniających się przez osoby (Saloni 1976; 2001; Saloni i in.

2015). Tymczasem czasowniki te posiadają formy finitywne w 3. osobie liczby pojedynczej (np. *grzmieć: grzmi, grzmiało*). Ich odmiana jest więc defektywna tylko co do osoby.

Natomiast nie można twierdzić, jakoby takie rzeczowniki jak *żal* czy *szkoda* czy też przysłówki, takie jak *późno* czy *warto* miały być czasownikami „niewłaściwymi" z powodu tego, że są używane (przy czasowniku posiłkowym) jako wykładnik orzeczenia w zdaniach bezosobowych. We wszystkich językach europejskich bowiem można utworzyć frazy czasownikowe na bazie imion, przymiotników lub przysłówków za pomocą czasowników posiłkowych (po polsku: *być*, *mieć* i *zostać*, po angielsku: *to be*, *to have*, *to become*, *to get* itp.), na przykład:

(24) Warto (było, będzie) to zrobić.

Ponadto trzeba uwzględnić fakt, że w języku polskim, obok formy *jest*, istnieje oboczna forma zerowa *ø* czasownika posiłkowego *być* w czasie teraźniejszym. Zatem ani rzeczowniki, ani też przysłówki bez czasowników posiłkowych nie mogą być traktowane jako czasowniki. Również w języku polskim, tak jak i w innych językach słowiańskich, partykuła *to* występująca między dwoma rzeczownikami pod żadnym pozorem nie może być traktowana jako czasownik, nawet jako czasownik „niewłaściwy": trzeba uwzględnić obecność formy zerowej czasownika posiłkowego *jest*. Jak powszechnie wiadomo, użycie czasownika posiłkowego w czasie przeszłym lub przyszłym jest obowiązkowe, podczas gdy w czasie teraźniejszym użycie formy *jest* nie jest obowiązkowe, np.:

(25) Życie to zawsze była, (jest) i będzie walka.

ZAKOŃCZENIE. DIAGNOZY, KONCEPCJE, PERSPEKTYWY?

Kończąc ten krótki tekst, warto wspomnieć o pewnej inicjatywie Unii Europejskiej w dziedzinie lingwistyki. W poszukiwaniu wspólnych rozwiązań w za-

kresie badań językoznawczych padła bodaj pierwsza ciekawa propozycja opracowania podręcznika do lingwistyki kognitywnej w ramach współpracy sponsorowanej przez Unię Europejską – EuroPill Project (po polsku: Tabakowska 2001, po francusku Delbecq 2006). Pomimo nieco przesadzonej ambicji zastosowania kognitywizmu jako wiodącej teorii (jak zapowiadał tytuł wydanego w ośmiu językach europejskich podręcznika), należy pochwalić nie tylko pomysłodawców, ale i wszystkich uczestników tego projektu. Jest on bowiem pierwszą zorganizowaną próbą ujednolicenia pojęć, dzięki znajomości których początkujący lingwista ma otwartą drogę do poznania wielu zagadnień lingwistycznych (nie tylko ogólnojęzykoznawczych).

Bez wątpienia przydałaby się podobna inicjatywa także i w zakresie badań nad poszczególnymi językami UE, bowiem w miarę jednolite opisy języków, mimo że jednolite – to jednak nie to samo, co standardowe, zatem stanowiłyby znakomity przyczynek do polepszenia użytecznej wiedzy (bez zbędnej egzotyki) o gramatykach różnych (choć w gruncie rzeczy bliskich) języków.

Aby uniknąć partykularyzmów w badaniach nad językiem polskim, poloniści winni współpracować aktywnie ze specjalistami z obszaru innych języków (a zwłaszcza ze slawistami, romanistami i germanistami), nawet języków takich, które nie należą do rodziny indoeuropejskiej oraz z lingwistami ogólnymi – nie rezygnując przy tym ze współpracy z filologami polskimi z zagranicy. Jeżeli francuskiej polonistce wolno cokolwiek sugerować, to z całego serca namawiałabym wszystkich badaczy polszczyzny, by – z zamiłowania do języka literatury pięknej – stawiali czynny opór „potworkom", które – niczym dusiołek – krzywdzą język polski.

BIBLIOGRAFIA

Bojar B., Włodarczyk H., 2016, *Orzekanie i informowanie*, „Język – Komunikacja – Informacja", nr 11/2016.

Brajerski T., 1979, *O bezpodmiotowych zdaniach z orzeczeniem typu „mieszkało się" i „mieszkało mi się"*, w: Safarewicz J., *Opuscula Polono-Slavica*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Delbecq N., red., 2006, *Linguistique Cognitive. Comprendre comment fonctionne le* langage, Bruxelles: De Boeck.
Dębski R., 2015, *Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie*, „Poradnik językowy", nr 8.
Grzegorczykowa R., Laskowski R., Wróbel H., 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego, T. 2. Morfologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Pawłowski A., 2015, *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy", nr 8.
Saloni Z., 1976, *Cechy składniowe polskiego czasownika*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Saloni Z., 2001, *Czasownik polski: odmiana*, *słownik*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
Saloni Z., Woliński M., Wołosz R., Gruszczyński W., Skowrońska D., 2015, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, http://sgjp.pl/leksemy [dostęp: 20.07.2017].
Tabakowska E., red., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Universitas.
Wierzbicka A., 1986, *The Meaning of a Case: A Study of the Polish Dative*, w: tejże, *The Semantics of Grammar*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
Włodarczyk A., 2007, *CASK: Computer-aided Acquisition of Semantic Knowledge Project. Japanese Linguistics, vol 21, The National Institute for Japanese Language*, http://celta.paris-sorbonne.fr/anasem/papers [dostęp: 20.07.2017].
Włodarczyk A., Włodarczyk H., eds., 2013, *Meta-Informative Centering in Utterances – Between Semantics and Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
Włodarczyk A., Włodarczyk H., 2016a, *O pragmatycznej naturze predykacji (czyli o meta-informacji w orzekaniu językowym)*, „Poradnik Językowy", nr 8 /2016.
Włodarczyk A., Włodarczyk H., 2016b, *O wielowarstwowej strukturze informacji w treści wypowiedzi (szkic o programie gramatyki rozproszonej)*, „Investigationes Linguisticae", nr 34/2016.
Włodarczyk H., 1994, *Les phrases à sujet anonyme et verbe réfléchi en polonais et en russe*, https://www.persee.fr/issue/slave_0080-2557_1994_num_66_3 [dostęp: 20.07.2017].
Włodarczyk H., 1996, *Les Traits sémantiques du sujet „anonyme", en polonais, russe et français*, w: Koseska-Toszewa V., Rytel-Kuc D., red., *Semantyka a konfrontacja językowa*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
Włodarczyk H., 2009. *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej*, „LingVaria", nr 7; przedruk w: Nycz R., Miodunka W., Kunz T., red., 2010, *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków: Universitas.
Włodarczyk H., 2012, *Le polonais n'est pas une langue sexiste mais plutôt humaniste ou comment l'enseignement de la grammaire peut fausser l'image de la civilisation*, w: *L'Enseignement du polonais en France – Troisièmes* Assises, Varsovie – Paris: Centre Scientifique de l'Académie Polonaise des Sciences.

Hélène Włodarczyk

ON THE NEED OF MAKING THE KNOWLEDGE OF POLISH COMPATIBLE WITH THE KNOWLEDGE OF OTHER NATIONAL LANGUAGES

It is probably not the Polish language itself that is difficult for foreigners, but its current grammatical description. The article discusses the need to overcome particularity in describing Polish grammar. Polish impersonal constructions are described here in the context of the Meta-Informative Centering Theory, which permits an analysis of impersonal structures in different European languages. The article author raises questions concerning the possible diagnosis, ideas and perspectives for Polish linguistics.

Keywords: particularity, impersonal structures, Meta-Informative Centering, Polish language in the world

ALEKSANDRA JANOWSKA

Uniwersytet Śląski
Katowice, Polska

SŁOWOTWÓRSTWO. WYZWANIE GLOTTODYDAKTYCZNE

Wielonurtowość badań słowotwórczych, wynikająca i z odmiennych metodologii, i różnorodności stawianych sobie zadań, nie pozwala na jednoznaczny i prosty opis współczesnej derywatologii. Dobrze więc się stało, że doczekaliśmy się już prac o charakterze retrospektywnym[1]. Stanowią świadectwo potrzeby uporządkowania wiedzy o dotychczasowych nurtach badawczych i jednocześnie próbę odpowiedzi na pytanie o kierunek zmian zachodzących w opisie zjawisk derywacyjnych. Pytanie to ważne jest nie tylko z punktu widzenia teoretyków języka, ale istotne przede wszystkim dla praktyków-dydaktyków, którzy stają przed niełatwym zadaniem wyboru odpowiedniej optyki opisu, zadaniem zdecydowanie trudniejszym niż 20–30 lat temu.

Dyskusja na temat nauczania słowotwórstwa toczy się od dawna. Niniejszy tekst jest zatem jej kontynuacją, z tym jednak, że chodzić będzie mi przede wszystkim o specyficzną grupę odbiorców – przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego. Ponieważ nie doczekaliśmy się do tej pory odrębnego podręcznika[2], który w pełni uwzględniałby najnowszy stan badań i jednocze-

[1] Warto wymienić ostatnie dwie prace tego typu: Pastuch (2015) i Kleszczowej (2012). Tam też można odnaleźć bogatą bibliografię na wspomniany temat.

[2] Z nowszych podręczników należy wymienić Wróbla (2001) i Nagórko (2007; 2010).

śnie specyficzne potrzeby tej grupy studentów, warto do wspomnianego zagadnienia powracać.

Lektorzy, nauczyciele języka polskiego jako obcego to często niepoloniści zdobywający wiedzę na temat polszczyzny na różnego typu kursach czy studiach podyplomowych, przy czym czas, który przeznacza się na naukę słowotwórstwa, zwykle jest znacznie ograniczony. Potrzeba zwartego podręcznikowego kompendium wiedzy nie podlega zatem dyskusji. Dodajmy jednak – potrzeba kompendium specyficznego, prowadzącego studentów przez meandry polskiego słowotwórstwa: z jednej strony takiego, który byłby przewodnikiem po teoretycznych rozważaniach, z drugiej – dałby praktyczną wiedzę dotyczącą konkretnego przełożenia zawiłych reguł derywacyjnych na potrzeby glottodydaktyki.

Jakie treści i jaki obraz słowotwórstwa powinny być przekazywane, to jednak sprawa dyskusyjna.

Współczesne językoznawstwo boryka się z kilkoma problemami związanymi z opisem słowotwórczym, które mocno zaważyły na dydaktyce. Nie sposób omówić wszystkich zagadnień z tym związanych, stąd też ograniczę się do paru kwestii.

GRANICE SŁOWOTWÓRSTWA

Problemem ciągle nierozstrzygniętym (i którego rozstrzygnięcia zapewne spodziewać się nie można) jest kwestia granic stawianych zjawiskom derywacyjnym. Pytanie o zakres słowotwórstwa jest pytaniem podstawowym – także w glottodydaktyce.

W lingwistyce polskiej słowotwórstwu przyznaje się miejsce w obszarze gramatyki. Jeszcze 20–30 lat temu do dyspozycji mieliśmy przede wszystkim dwa podstawowe podręczniki, które wyznaczały sposób opisu derywacji, zwłaszcza w dydaktyce. Pierwszy – jeszcze z lat siedemdziesiątych – Renaty Grzegorczykowej *Zarys słowotwórstwa polskiego* i drugi – oparty na procedurach syntaktycznych – *Gramatykę współczesnego języka polskiego* pod redakcją R. Grzegorczykowej, R. Laskowskiego, H. Wróbla. Podręczniki różne pod

względem metodologicznym, mające jednak wbrew pozorom wiele ze sobą wspólnego[3]. Autorzy dokumentowali w nich nie tylko stan badań, ale również przedstawiali w zwartej formie własne propozycje opisu polskiej derywacji. To właśnie formułowane w nich sądy, choć obecnie często podważane, do dziś stanowią podstawę toczących się dyskusji na temat narzędzi opisu zjawisk słowotwórczych. Przypomnijmy, że nawet ujęcia kognitywne w dużej mierze opierają się na zastanym modelu badawczym (Waszakowa 2002). Trudno byłoby więc pominąć je w nauczaniu studentów. A jednak, mimo iż nie sposób wyobrazić sobie analizy słowotwórczej bez odwołań do wspomnianych prac, treści w nich głoszone wymagają znacznej korekty w dyskursie dydaktycznym. I nie chodzi tylko o to, że współczesne badania zdecydowanie wykraczają poza wyznaczony do tej pory obszar zainteresowań derywatologów. Korektę tę wymusza przede wszystkim praktyka dydaktyczna, praca ze studentami wyostrza bowiem wszelkie niejasności interpretacyjne.

Fundamentalną zasadę strukturalizmu stanowiła próba jednoznacznego oddzielenia słowotwórstwa od innych faktów językowych: fleksyjnych, składniowych, a przede wszystkim od zjawisk natury semantyczno-leksykalnej. W tym ostatnim wypadku szczególnie istotny był rozdział synchronii i diachronii, a co za tym idzie – wyodrębnienie grupy leksemów o żywych i wyraźnych związkach formalno-semantycznych od innych jednostek leksykalnych[4]. Chodziło, jak obrazowo to ujęła Iwona Kaproń-Charzyńska, o próbę „uchwycenia słowotwórstwa w bezruchu" (2014, 89). Wprowadzenie pojęcia motywacji i zastąpienie nim pochodności (w sensie etymologicznym) w znacz-

[3] Częściowe wytłumaczenie tego stwierdzenia odnajdziemy w artykule K. Kleszczowej: „chciałabym jeszcze poruszyć sprawę nie do końca dopracowanej procedury badawczej w *Gramatyce współczesnego języka polskiego*, co zresztą w efekcie uchroniło opis słowotwórczy przed nadmiernym odstąpieniem od tradycyjnych klasyfikacji. Oparcie opisu o zasady składni semantycznej ma w gruncie rzeczy walor deklaratywny, bo w praktyce kategoria słowotwórcza ustalana jest na podstawie tradycyjnej parafrazy słowotwórczej, ta zaś daje w efekcie kategorie oparte o wartość kategorialną (jak w *Zarysie słowotwórstwa polskiego* R. Grzegorczykowej)" (2002, 10).

[4] Przypomnijmy, że tradycyjnie w obręb formacji słowotwórczych zaliczane były wyrazy, których „oba człony, lub tylko temat, występują w innym układzie w tym samym znaczeniu, przy czym bierze się pod uwagę nie znaczenie realne (leksykalne), ale strukturalne formacji (mowa o czwórce proporcjonalnej) (Laskowski 1966, 22; por. Grzegorczykowa 1979, 13).

nym stopniu zaważyło na interpretacjach derywacyjnych. Wbrew pozorom, mimo stosowanych zabiegów, nie uzyskano przejrzystego obrazu słowotwórczego ze względu na jego niehomogeniczność, nakładanie się różnorodnych zjawisk językowych. Co więcej – z punktu widzenia dydaktycznego terminy, takie jak: słowotwórstwo, pochodność, wskazujące na procesy diachroniczne, jeszcze bardziej tę klarowność zamazywały.

Zastosowana procedura badawcza stanowiła zatem, najprościej mówiąc, próbę wymuszenia synchronicznego opisu materiału różnorodnego czasowo. Stąd też analiza relacji słowotwórczej oparta na takich założeniach napotyka wiele przeszkód, m.in.: trudności w jednoznacznym rozdzieleniu form motywowanych i niemotywowanych (por. niejasne motywacyjnie: *pisanka*) i w opisie derywatów ze względu na zakłócenia formalno-semantyczne, wynikające z różnicy między pochodzeniem wyrazu a jego współczesną motywacją. Zazwyczaj dyferencjacja tego typu nie ma większego znaczenia w analizie, gdyż nie zaburza typowych schematów derywacyjnych (por. przykładowo gwarowe *radło* łączone współcześnie z *radlić*, etym. od *orać*; zob. też Jaros 2015, 35). Zdarza się jednak, że w wyniku reinterpretacji nowa relacja nie mieści się w pełni w ramach współczesnej derywacji. Dobrą ilustrację stanowi formacja *obrońca*, która etymologicznie związana jest z prefiksalnym *obronić*, współcześnie bliższa jest semantycznie czasownikowi *bronić* ‘ten, który broni’ (a nie – *obroni*), por. też *obrona*. Gdyby przyjąć taką motywację, niełatwe okazuje się wskazanie formantu (por. też skomplikowane pod względem formalnym przykłady typu *myśleć* – *wymyślić*). Nie mniej kłopotliwe jest często ustalenie relacji semantycznej między derywatem obarczonym dodatkowymi sensami a podstawą.

Wspomniane wyżej trudności można oczywiście obejść, albo rezygnując w dydaktyce z opisu bardziej skomplikowanych przypadków, albo ustalając pewne dodatkowe procedury. Można przykładowo zawęzić analizę słowotwórczą do form współcześnie produktywnych, o czym będzie jeszcze mowa. Drugie rozwiązanie jest, jak się wydaje, ciekawsze – przyjęcie za punkt wyjścia opisu konstrukcji prototypowych, a zatem wyjście poza ujęcie strukturalne. Formacje mniej wyraziste stanowiłyby obrzeża danej klasy. Zabieg ten pozwala na znacznie szerszy zakres interpretacji słowotwórczych. Przypomnijmy, że z propozycją opisu słowotwórstwa za pomocą prototypów wystą-

piła już w latach dziewięćdziesiątych Jadwiga Puzynina (1994), opracowując zestaw cech wzorcowych derywatów. Wspomniane jednak procedury wymagają dużego przygotowania merytorycznego i jest to raczej postulat skierowany do autorów przyszłych opracowań dydaktycznych niż do samych nauczycieli.

Współcześnie coraz wyraźniej odbiega się od omawianych wyżej założeń strukturalnych i skrupulatnego oddzielania faktów derywacyjnych. Pojawiają się propozycje nierespektujące opozycyjności synchronii i diachronii (por. np. Przybylska 2006); do głosu dochodzi z jednej strony stanowisko, które można byłoby nazwać leksykalistycznym (Pastuchowa 2007a), kładące szczególny nacisk na leksykalną naturę derywatu ze wszystkimi tego konsekwencjami; z drugiej – przeniesienie zainteresowań z planu *langue* na *parole*. Jak wskazuje I. Kaproń-Charzyńska (2014, 61): „Wiąże się to także ze zmianą perspektywy w badaniach języka – ze strukturalistycznej na antropologiczną" i, dodajmy, ze skierowaniem uwagi na pragmatyczne własności derywacji. Oznacza to wkraczanie w obszary językowe niepoddające się łatwej klasyfikacji. Rozszerza się pole badawcze, pokazuje całą gamę zjawisk uznawanych do tej pory za pogranicza derywacyjne lub w ogóle wykluczanych z zakresu tych badań. W obieg zainteresowań wchodzą wszelkie nieregularne formacje tworzone czasem jednostkowo przez analogię, trudne do analizy, ale znamienne dla kreatywności językowej. Pod uwagę bierze się również konstrukcje z pogranicza frazeologii typu *rok …owski*[5].

Pewne przesunięcie zainteresowań odnajdziemy też w podręcznikach. I tak przykładowo w *Zarysie gramatyki polskiej* Alicja Nagórko omawia pomijane we wcześniejszych opracowaniach dydaktycznych procesy adaptacyjne, asymilacji obcych jednostek leksykalnych do systemu języka (por. *bagietka*, *karafka*, *trywialny* itd.).

Szerokie spojrzenie na zjawiska słowotwórcze, zamazywanie granicy leksykalno-słowotwórczej wydaje się naturalne w ujęciu glottodydaktyki i w wielu wypadkach pożądane, pozwala przykładowo łączyć w opisie takie przykłady, jak niemotywowane współcześnie *szatnia* z *cukiernia*, *cegielnia,* ale także niekategorialne *potwierdzić – poświadczyć*. Daje narzędzia do badania faktów

[5] Por. Żurowski (2013), tam też odpowiednia bibliografia.

językowych do niedawna pomijanych, ale które ze względu na pewną regularność lub współczesność procesów (jak np. wspomniane adaptacje wyrazów obcych) warte są głębszej refleksji[6].

Ma to jednak także negatywne konsekwencje w procesie dydaktycznym: wciągnięcie do analiz form trudnych, nieregularnych, a tym samym dalsze zamazywanie wyrazistości zjawisk słowotwórczych.

REGULARNOŚĆ ZJAWISK SŁOWOTWÓRCZYCH

Za oczywiste należałoby uznać stwierdzenie, że celem słowotwórstwa – jako działu morfologii – jest „sformułowanie reguł słowotwórczych" (Wróbel 2001, 170); reguł, które klasyfikują słownictwo motywowane (najczęściej według kategorii i typów słowotwórczych). A zatem i w nauczaniu ten aspekt powinien być najważniejszy. Dla polszczyzny dysponujemy już bardzo szczegółowymi opisami kategorialnymi, zwłaszcza w wypadku rzeczownika. Problem leży jednak w ich w zastosowaniu w nauczaniu. Badania odsłaniają bardzo skomplikowaną naturę zjawisk słowotwórczych, na tyle złożoną, że w procesie dydaktycznym niejako z konieczności rezygnuje się z dokładniejszego ich opisu.

Znajomość podstawowych reguł słowotwórczych w wypadku nauczycieli języka polskiego jest jednak ważna z wielu powodów. Przede wszystkim pozwala na pewną samodzielność nauczyciela w wyborze odpowiedniej taktyki glottodydaktycznej w uczeniu słownictwa.

Niewątpliwie lektorzy stają przed bardzo trudnym zadaniem. Opis kategorii i typów słowotwórczych odnajdziemy co prawda we wspomnianych już podręcznikach, nie jest on jednak dostosowany do potrzeb glottodydaktycznych, a opracowania glottodydaktyczne są z kolei nadmiernie uproszczone.

[6] O potrzebie takiego spojrzenia na słowotwórstwo w glottodydaktyce pisała m.in. M. Pastuchowa (2007b).

Brakuje podręcznika, w którym odnaleźć by można odpowiednio przygotowane opisy kategorialne, także wskazówki co do podstawowych grup derywacyjnych, na które warto zwrócić szczególną uwagę w nauczaniu cudzoziemców. Chodzi oczywiście o modele słowotwórcze produktywne, w miarę regularne i ważne we współczesnej polszczyźnie[7]. Zagadnienie to wymagałoby znacznie obszerniejszego wyjaśnienia. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że konstrukcjami predysponowanymi do takiego opisu jest np. wiele rzeczownikowych formacji modyfikacyjnych i transpozycyjnych. Po pierwsze częściej są tworzone rzeczywiście *ad hoc* w danej sytuacji komunikacyjnej, po drugie – zazwyczaj ich struktura semantyczna bliższa jest znaczeniu strukturalnemu[8]. I właśnie wśród nich odnajdziemy klasy najbardziej regularne i produktywne (por. konstrukcje rzeczownikowe z *-anie*, *-enie*, *-cie* czy *-ość*, czasownikowe z prefiksem *po* typu *powynosić*, *pozbierać*). W takich wypadkach uczenie reguł ich tworzenia jest w pełni uzasadnione.

Problematyczne – z punktu widzenia słowotwórczego – są często formacje mutacyjne, wykazują bowiem silniejsze tendencje do leksykalizacji, ich znaczenia strukturalne są zwykle mocno obudowane dodatkowymi sensami, często też to konstrukcje starsze, utrwalone w języku, por. nazwy zawodów: *piekarz*, *nauczyciel*. Konstrukcje tego typu wprowadza się na lekcjach z cudzoziemcami, zwykle, co wydaje się naturalne, nie odwołując się do budowy słowotwórczej.

Stworzenie zestawu kategorii, modeli derywacyjnych godnych uwagi w nauce cudzoziemców niewątpliwie powinno stanowić podstawę przyszłego podręcznika. Problem jednak tkwi nie tylko we wspomnianej klasyfikacji.

Pisząc o regułach tworzenia wyrazów, nie sposób pominąć zagadnienia analogii, techniki słowotwórczej szczególnie istotnej w opisie współczesnego języka, choć dotyczącej zjawisk nieregularnych. Termin *analogia* jest dość wieloznaczny: odnosi się do formacji jednostkowych lub szerzej: do konstrukcji powtarzającej schemat analogii pierwotnej. Zainteresowanie derywatami analogicznymi wiąże się z przesunięciem uwagi na tekst, a nie na system:

[7] Z punktu widzenia dydaktycznego warte uwagi jest postulowane w językoznawstwie rozróżnienie między „słowotwórstwem operacyjnym a etymologicznym" (Żurowski 2013).

[8] Znamienne, że dzieci lepiej radzą sobie np. z modyfikacjami niż z innymi konstrukcjami słowotwórczymi (Haman 2013, 109).

> Zwykle derywatami analogicznymi nazywane są te spośród derywatów tekstowych, które powielają pojedynczy wzorzec leksykalny, a także tworzą szeregi derywatów stanowiących multiplikację danego wzorca – wyrazu, jednostki tekstu (Waszakowa 2012, 171).

Mamy tu zatem do czynienia z niewielkimi (też jednostkowymi) grupami derywacyjnymi, umykającymi często uwadze.

Analogia nie mieści się w klasycznym opisie derywacyjnym, ale jej mechanizmami da się wyjaśnić wiele szeregów derywatów, zwłaszcza – co dla nas ważne – neologizmów typu: *bajkoland*, *ciucholand*, ale – dodamy – także dawnych, por. przedrostek *z-* w parach aspektowych: *jeść – zjeść*, *żreć – zeżreć*, *konsumować – skonsumować*, *chrupać – schrupać*[9]. To bardzo atrakcyjne pod względem dydaktycznym zjawisko, wbrew pozorom jednak wymagające znacznego przygotowania merytorycznego glottodydaktyka, łatwo tu bowiem o nadużycia, błędne asocjacje.

GNIAZDA SŁOWOTWÓRCZE

Powszechnie za podstawę analizy słowotwórczej przyjmuje się relację dwudzielną zachodzącą między wyrazem motywowanym i motywującym. Relację tę określa się za pomocą parafrazy. Definicja słowotwórcza jest jednak – o czym należy pamiętać – tworem abstrakcyjnym i nie odzwierciedla w pełni kompetencji językowej przeciętnego użytkownika języka, w każdym razie nie zawsze zgodna jest z jego intuicją. Obok prostych przykładów typu *dom – domek* mamy też bardziej skomplikowane stosunki, por. *filologia – filolog* (czy odwrotnie: *filolog – filologia*?), *obserwator – obserwować* czy *obserwować – obserwator*? „Trzeba dłuższego czasu – jak podkreśla Krystyna Kleszczowa – aby opanować spontaniczne skojarzenia uczniów (w mojej praktyce studentów) pytanych o wyraz fundujący konkretny

[9] Nie oznacza to jednak, że zjawisko to zostało dopiero teraz zauważone. Warte uwagi w tym kontekście są prace B. Krei (1996). Więcej danych bibliograficznych – zob. Waszakowa 2012.

derywat" (Kleszczowa 2002, 10). Doświadczamy tego zawsze w nauczaniu. Dla przeciętnego odbiorcy bliższe są np. pary typu *wyskok – skok*, *przysiad – siad* niż *wyskok – wyskoczyć, przysiad – przysiadać*. Określenie relacji motywacyjnej wymaga namysłu teoretycznego, wiedzy o strukturze makro itd. (Nagórko 2007). Stąd też nauczanie słowotwórstwa to rzeczywiście proces „kanalizacji sposobu myślenia, a nie zasada prostych skojarzeń" (Kleszczowa 2002, 11). Trudności te w tradycyjnym ujęciu próbuje się rozwiązać przynajmniej częściowo przez wprowadzenie pojęcia dwumotywacyjności czy motywacji wzajemnej. Już jednak od lat siedemdziesiątych XX w. zaczęto zwracać uwagę na szersze tło zależności derywacyjnych – na tzw. gniazda słowotwórcze. Posłużmy się definicją Hanny Jadackiej: „Opis gniazdowy przedstawia derywaty badanego języka w systemie wielostopniowej sieci relacji formalno-semantycznych do odpowiednich leksemów niepochodnych (2003, 29). Owa sieć powiązań leksykalnych stanowi dobre wyjaśnienie niejasności motywacyjnych, pokazuje, że zależności derywacyjne mogą być znacznie bardziej skomplikowane. Dwudzielność relacji i gniazda nie stanowią jednak opozycji, wzajemnie się uzupełniają.

Metoda gniazdowa dość rzadko wykorzystywana jest w dydaktyce, w każdym razie nie stanowi podstawy opisu. Tymczasem w wypadku glottodydaktyki może mieć szczególne znaczenie, gdyż pomaga uporządkować słownictwo, pomaga i w zapamiętywaniu, i rozumieniu leksyki. W związku z tym na szczególną uwagę zasługują propozycje Anny Seretny, która wprowadziła do opisu słowotwórczego bardzo interesujące pojęcie grona wyrazowego.

> Grono wyrazowe to specyficznie uporządkowane gniazdo słowotwórcze, które obejmuje słowo bazę oraz wyrazy mające z bazą wspólny rdzeń wraz z ich wszystkimi formami fleksyjnymi. Większość poszczególnych gron nie jest stała i zmienia się w zależności od poziomu wiedzy oczekiwanej od uczących się języka polskiego (Seretny 2015, 288).

Inaczej mówiąc, grona to metoda opisu gniazdowego przystosowana do nauki cudzoziemców. To jeden z niewielu przykładów dopasowania współczesnych narzędzi badawczych do dydaktyki.

TYPY SŁOWNICTWA PODDAWANEGO ANALIZIE SŁOWOTWÓRCZEJ

W nauczaniu glottodydaktycznym powinno uwzględnić się jeszcze jeden aspekt, zwykle pomijany: chodzi o typ słownictwa, które wykorzystuje się w analizach słowotwórczych. W podręcznikach akademickich leksyka obrazuje głównie procedurę badawczą, stąd też odnajdziemy w nich wiele derywatów rzadkich, często należących np. do słownictwa naukowego, por. *brzuchonóg*, *dębina*, *wstęgowiec*. Przykłady można mnożyć.

Tymczasem ucząc przyszłych lektorów, dobrze byłoby dostosowywać nie tylko opis słowotwórczy, ale także sam materiał ilustracyjny, którym powinny być zasadniczo konstrukcje należące do „rdzenia leksykalnego" języka, a więc z wysoką frekwencją lub wchodzące w skład pól tematycznych istotnych dla cudzoziemców. Grona słowotwórcze, o których była mowa, doskonale spełniają ten postulat.

Chodzi jednak nie tylko o pojedyncze leksemy, ale przede wszystkim o eksponowanie kategorii i typów słowotwórczych szczególnie przydatnych w glottodydaktyce. Na fakt ten zwracała już uwagę Jolanta Tambor (2012), podając przykład nazw narodowości. To dobra ilustracja pewnych odmienności, których domaga się glottodydaktyka. Na liście frekwencyjnej leksemy te znajdą się na dalekich pozycjach, kategoria ta nie należy również do zbiorów o dużym stopniu regularności, a jednak z przyczyn oczywistych znajduje ważne miejsce w nauczaniu cudzoziemców.

Gdy mowa o kryterium przydatności, nie sposób pominąć zagadnienia części mowy. Nie dziwi fakt, że to właśnie rzeczownik zawsze stawiany jest na pierwszym miejscu w opisie derywacyjnym. Decyduje o tym większa podatność na klasyfikację, łatwiejsze w analizie relacje motywacyjne. Czasownik, wraz ze swoją skomplikowaną naturą semantyczną, odsuwany jest na dalszy plan. A właśnie on ze względów komunikacyjnych (konstytuuje zdanie) powinien stanowić podstawę dydaktyki[10].

[10] Na temat nauczania derywacji czasownikowej zob. Janowska (2013).

W artykule przedstawiłam zaledwie szkicowo problemy, z którymi styka się nauczyciel języka polskiego jako obcego; problemy, które wymagają głębszego namysłu. Słowotwórstwu w edukacji akademickiej poświęca się niewiele uwagi, uznaje się bowiem te obszary językowe za zbyt nieregularne, jeszcze mniej mówi się o zagadnieniach derywacyjnych w nauczaniu cudzoziemców. Wynika to, jak sądzę, ze swoistego poczucia bezradności wobec skomplikowanej materii językowej, której nie da się opisać w sposób prosty i klarowny. Nie oznacza to jednak, że nie ma potrzeby spojrzenia na leksykę przez pryzmat słowotwórczy. Niewątpliwie opis słowotwórczy wymaga dopasowania do wymogów glottodydaktycznych – dopasowania i jednocześnie uproszczania procedur badawczych tak, aby mimo wszystko otrzymać spójny obraz derywacyjny. Podstawowe pytanie dotyczy tego, co warto w leksyce opisywać przy wykorzystaniu wiedzy słowotwórczej, tak, aby ułatwić, a nie utrudnić przyswajanie słownictwa. Temu praktycznemu celowi powinno być podporządkowane przyszłe glottodydaktyczne opracowanie słowotwórstwa.

BIBLIOGRAFIA

Gaze M., 2014, *Słowotwórstwo w wybranych gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Majchrzak O., red., *PLEJ_3, czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź: Wyd. UŁ.

Grzegorczykowa R., Laskowski R., Wróbel H., 1998, red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzegorczykowa R., 1979, *Zarys słowotwórstwa polskiego: słowotwórstwo opisowe. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. IV.

Haman E., 2013, *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psychologistycznych*, Piaseczno: Studio LEXEM.

Jadacka H., 2003, *Zagadnienie motywacji słowotwórczej w opisie gniazdowym*, w: Skarżyński M., red., *Słowotwórstwo gniazdowe. Historia, metoda, zastosowanie*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Janowska A., 2013, *Złożoność derywacji czasownikowej z punktu widzenia glottodydaktyki (na materiale czasowników odczasownikowych*, w: Tambor J., Achtelik A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice: Wyd. Gnome.

Jaros I., 2015, *Uwagi o zmianach znaczenia strukturalnego formacji słowotwórczych w gwarach*, Rozprawy Komisji Językowej ŁTN, t. LXI.

Kaproń-Charzyńska I., 2014, *Pragmatyczne aspekty słowotwórstwa. Funkcja ekspresywna i poetycka*, Toruń: Wyd. UMK.
Kleszczowa K., 2002, *Słowotwórstwo w świetle historii*, „Postscriptum" nr 2–3 (42–43).
Kleszczowa K., 2012, *Polskie badania słowotwórcze u progu XXI wieku*, w: Grochowski M., red., *Językoznawstwo w Polsce. Kierunki badań i perspektywy rozwoju,* Warszawa: BEL Studio.
Kreja B., 1996, *Studia z polskiego słowotwórstwa*, Gdańsk: Wyd. UG.
Laskowski R., 1966, *Derywacja rzeczowników w dialektach laskich*, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
Nagórko A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Nagórko A., 2010, *Podręczna gramatyka języka polskiego,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Pastuch M., 2007a, *Dlaczego słowotwórstwo leksykalistyczne? Ogląd faktów diachronicznych*, „LingVaria", r. II, nr 2 (4).
Pastuch M., 2007b, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Achtelik A., Tambor J., red., Katowice: Wyd. Gnome.
Pastuch M., 2015, *Słowotwórstwo czy słowotwórstwa? Wielonurtowość polonistycznych badań słowotwórczych w ćwierćwieczu1989–2014*, „Język Polski", nr XCV.
Przybylska R., 2006, *Schematy wyobrażeniowe a semantyka polskich prefiksów czasownikowych do-, od-, prze-, roz-, u-*, Kraków: Universitas.
Puzynina J., 1994, *Kategoria derywatów słowotwórczych w świetle lingwistyki kognitywnej,* w: Jacobsen P. i in., red, *En slavist i humanismenstegn. Festskifttil Kristine Heltberg*, Købennhavn: Reitzel.
Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Tambor J., 2012, *Kilka uwag o tendencjach w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2 (10).
Waszakowa K., 2002, *Perspektywy kognitywnego opisu słowotwórstwa* (kognitywna interpretacja znaczenia derywatu), w: „Z polskich studiów slawistycznych", seria 10., Językoznawstwo. Prace na XIII Międzynarodowy Kongres Slawistów w Lublanie 2003, Warszawa.
Waszakowa K., 2012, *O derywatach analogicznych i słowotwórstwie analogicznym*, w: Burkhardt H., Hammel R., Łaziński M., red., *Sprache im Kulturkontext*, Berlin: Peter Lang.
Wróbel H., 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków: Od Nowa.
Żurowski S., 2013, *W stronę słowotwórstwa operacyjnego*, „Slavia Meridionalis" 13.

Aleksandra Janowska

WORD FORMATION. DIDACTIC CHALLENGES

The article continues the discussion on teaching word building. It concerns a specific group of recipients – future teachers of Polish as a foreign language. Word building

description can be problematic for teachers and needs to be adjusted to the glottodidactic goals. The article author considers several issues such as: the limits of word building, its regularity, the dichotomy of word building relations and the type of vocabulary discussed with reference to derivation.

Keywords: glottodidactics, word building, synchrony, lexical nest

EWA KRAUSS

Uniwersytet im. Friedricha Schillera
Jena, Niemcy

W STRONĘ DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO ODZIEDZICZONEGO

W artykule pragnę opisać i uzasadnić wybory dydaktyczne dotyczące planowania i przeprowadzenia uniwersyteckich zajęć z języka polskiego dla osób posługujących się językiem polskim jako odziedziczonym „Polnisch als Herkunftsprache" w semestrze letnim 2016 roku na Uniwersytecie w Jenie. Głównym czynnikiem wpływającym na planowanie kursu w takich warunkach instytucjonalnych była heterogeniczność, której należało się spodziewać przy takim zdefiniowaniu grupy docelowej.

CHARAKTERYSTYKA GRUPY DOCELOWEJ

Osoby posługujące się językiem polskim jako odziedziczonym już od wielu lat stanowią znaczną grupę wśród uczących się polszczyzny w Niemczech. W ostatnich latach nie tylko w Niemczech wzrosło zainteresowanie kwestią wielojęzyczności, co zaowocowało także badaniami dotyczącymi kwestii polsko-niemieckiej dwujęzyczności. W ramach niemieckojęzycznej slawistyki empiryczne prace nad polsko-niemiecką dwujęzycznością zainicjował Bernhard Brehmer w roku 2008 (por. Żurek 2016, 193). Dane językowe zebrane w kierowanym przez niego projekcie zostały udostępnione szerszemu gronu

badaczy w postaci Hamburskiego Korpusu Języka Polskiego w Niemczech (Brehmer 2011). Ważną cechą badań prowadzonych przez B. Brehmera był podział respondentów na dwie grupy: użytkowników języka, którzy opuścili Polskę po zakończeniu pierwszego etapu edukacji szkolnej i użytkowników języka, którzy urodzili się w Niemczech bądź wyemigrowali z Polski przed rozpoczęciem szkoły. Właśnie tę drugą grupę badanych zaczęto nazywać osobami posługującymi się językiem polskim jako odziedziczonym.

Termin *Herkunftsprecher* wszedł do języka niemieckiego za pośrednictwem języka angielskiego. Zgodnie z przyjętą w USA tradycją określa on imigrantów drugiego pokolenia, którzy od wczesnego dzieciństwa wzrastają w dwujęzycznym środowisku, dla których językiem dominującym jest z reguły język otoczenia:

> człowiek jest wcześnie dwujęzyczny, jeśli dorasta słuchając (i mówiąc) w języku dziedziczonym (L1) i języku większości (L2), albo jednocześnie w obu językach od początku wczesnego dzieciństwa (czyli w przybliżeniu do 5 roku życia (…), lub jeśli L2 stał się dla niego podstawowym językiem w pewnym momencie dzieciństwa (na początku lub po rozpoczęciu nauki) (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013, 133).

Spośród takich osób rekrutowała się grupa docelowa kursu, którego dotyczy artykuł. Były to osoby, które ukończyły niemieckie szkoły średnie i studiowały (względnie: nadal studiują) na niemieckim uniwersytecie na takich samych zasadach, jak ich monolingwalni koledzy, a poza tym potrafią posługiwać się wyniesionym z domu językiem polskim. W artykule nazywam je osobami posługującymi się językiem polskim jako odziedziczonym. Świadomie rezygnuję przy tym z używania funkcjonującego w polskiej nomenklaturze glottodydaktycznej określenia „pokolenie polonijne" (Lipińska 2014) lub „osoby polskiego pochodzenia" (Małolepsza 2014). Jak pokazują prace socjolingwistyczne (Montrul 2008; 2016; Jańczak 2013), istnieją różnorodne wzorce dwujęzyczności i dwukulturowości, których nie da się moim zdaniem adekwatnie opisać, odwołując się do – siłą rzeczy – jednostronnej perspektywy narodowościowej.

Co wiemy na temat sprawności lingwistycznej *heritage speakers* w języku docelowym? Silvina A. Montrul porównała niedawno warunki opanowywa-

nia języka w różnych warunkach, zestawiając ze sobą dwa typy nabywania języków uznawane do tej pory za typowe w kontekście glottodydaktycznym: przyswajanie języka pierwszego[1] i uczenie się języków obcych (por. Lipińska 2006, 20; Chłopek 2011, 19). Naturalne przyswajanie języka odziedziczonego w warunkach dwujęzyczności przebiega w okolicznościach, które z tymi dwoma typowymi sposobami opanowywania języka łączą zarówno podobieństwa, jak i różnice zestawione w tabeli.

Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego (oprac. własne na podstawie Montrul 2008, 217).

Czynniki		**Przyswajanie L1**[2]	**Uczenie się L2**
1. Podstawy lingwistyczne		*brak*	*znajomość L1*
2. Input językowy	a) pierwszy kontakt	*wczesne dzieciństwo*	późniejsza ekspozycja
	b) rodzaj opanowywania	*nabywanie w warunkach naturalnych*	uczenie się (czasami także przyswajanie)
	c) rodzaj inputu	*najpierw ustny, a następnie także pisemny*	ustny i pisemny
	d) intensywność kontaktu	częste i obfite bodźce językowe	*niejednostajna (zmienna liczba i częstotliwość)*
	e) jakość	zróżnicowany lingwistycznie i bogaty, dostosowany do kontekstu	*ograniczona liczba kontekstów, mniejsze zróżnicowanie struktur i słownictwa, ekspozycja na bodźce wypływające od innych nierodzimych użytkowników języka*

[1] Termin *przyswajanie* (ang. *acquisition*) wiąże się z niesterowanym nabywaniem języka w warunkach naturalnych, tzn. bez opieki nauczyciela i nie musi koniecznie dotyczyć jedynie procesu opanowywania języka ojczystego.

[2] W literaturze przedmiotu brak jest zgodności co do stosowania terminów L1 i L2. W badaniach psycholingwistycznych zwykło się używać tych terminów w kolejności chronologicznej (por. Chłopek 2011, 20). W przypadku osób wychowywanych w rodzinach dwujęzycznych mamy zatem do czynienia z dwoma językami pierwszymi (L1), z których jeden, niebędący językiem edukacji szkolnej, nazywany jest zgodnie z podaną wyżej definicją „językiem odziedziczonym". „Każdy język przyswojony w okresie wczesnego dzieciństwa w warunkach autentycznej komunikacji językowej jest językiem ojczystym" (Chłopek 2011, 175).

	f) piśmienność	*bardziej skomplikowane struktury i słownictwo nabywane i wzmacniane po ukończeniu 5 roku życia, kiedy rozwijają się sprawności metalingwistyczne; główną rolę w tym procesie odgrywa szkoła*	rozwijana w obu językach
3. Motywacja		naturalna	*istotna*
4. Docelowy system językowy	a) rodzaj popełnianych błędów b) fosylizacja c) ostateczny kształt	*typowe dla etapów rozwoju mowy*	*typowe dla poziomu opanowania języka oraz wynikające z transferu międzyjęzykowego*
		nie dotyczy	*typowa*
		pełne opanowanie języka	*zwykle niepełne opanowanie języka*

Na pierwszy rzut oka widać, że warunki opanowywania języków odziedziczonych stanowią typ mieszany między przyswajaniem języka ojczystego w sytuacji monolingwalnej a nauką języka obcego. Forma tabelaryczna ułatwia wprawdzie dokonywanie szybkich porównań na zasadzie kontrastu, jednak nie pozwala na przedstawienie pełnej dynamiki rozwoju języka i zmusza do dokonywania pewnych uproszczeń[3]. Takim uproszczonym stwierdzeniem jest obserwacja, że osoby posługujące się językami odziedziczonymi rozwijały swój system językowy z reguły pod wpływem innego rodzaju bodźców niż osoby monolingwalne.

Silvina Montrul zwróciła także uwagę na znaczenie opanowania kodu pisanego dla rozwoju i utrwalenia nabytych we wczesnym dzieciństwie kompetencji językowych (2016, 1115). Osoby posługujące się językiem odziedziczonym – poza nielicznymi wyjątkami – nie miały z reguły dostępu do edukacji szkolnej w tym języku. Nawet jeżeli opanowały kod pisany języka odziedziczonego, to najczęściej nie miały okazji do systematycznego rozwijania pod opieką nauczyciela tych umiejętności językowych, które monolingwalni użytkownicy języka opanowują zwykle po okresie wczesnego dzieciństwa w toku komunikacji szkolnej (por. Nippold 2006). W związku z tym specyficzna grupa docelowa, której dotyczy niniejszy artykuł – tak samo jak

[3] Szerszą charakterystykę osoby dwu- / wielojęzycznej i jej kompetencji językowych można znaleźć np. u Z. Chłopek (2011, 62–136) lub S. Montrul (2016, 42–82).

większość osób uczących się języka polskiego jako obcego – mogła opanować ten język w sposób niepełny, to znaczy nieadekwatny do swojego wieku i statusu społecznego i jest w stanie go używać jedynie w pewnych sytuacjach. Specyficzna sytuacja grupy sprawia jednak, że umiejętności jej członków w znacznym stopniu odbiegają od umiejętności osób, które – w przypadku języka polskiego w Niemczech – z reguły zaczynają swoją edukację w tym zakresie dopiero w dorosłym wieku na lektoracie.

Mocne strony grupy osób posługujących się językiem polskim jako odziedziczonym obejmują przede wszystkim poprawną wymowę i intonację, dobrze rozwiniętą sprawność rozumienia ze słuchu, dobrą znajomość rejestru nieformalnego, aktywne opanowanie słownictwa potocznego i prostych, utartych fraz z życia codziennego oraz bierne, chociaż niekoniecznie dokładne, opanowanie szerszego zakresu słownictwa. Ze względu na pewną jednolitość opanowanych umiejętności, którą da się zauważyć w tej grupie, sensowny wydaje się być w jej przypadku dobór nieco innych treści oraz zastosowanie odmiennych metod nauczania niż ma to miejsce na tradycyjnie rozumianych zajęciach z języka polskiego jako obcego. Celem nauczyciela, planującego kurs językowy dla takiej grupy docelowej, winno być zatem przede wszystkim zidentyfikowanie domen językowych, których ma dotyczyć nauczanie, a następnie dobranie metod odpowiednich dla przekazywania danych treści i dostosowanych do umiejętności kognitywnych uczących się. Temu tematowi poświęcone będą następne akapity.

WYBORY DYDAKTYCZNE

Ze względu na to, że nie opracowano jeszcze systematycznej dydaktyki nauczania języków odziedziczonych (Reich 2016, 222), dla nauczyciela przystępującego do planowania kursu cenne są wszelkie uwagi dydaktyków. Grit Mehlhorn, specjalistka od dydaktyki nauczania języka polskiego i rosyjskiego w Niemczech, sformułowała niedawno kilka wskazówek i przedstawiła je na konferencji *Perspektywy niemiecko-słowiańskiej wielojęzyczności* (*Perspektiven der deutsch-slavischen Mehrsprachigkeit*) w Ratyzbonie. Zgodnie z jej

zaleceniami, ćwiczenia dla uczących się z tej grupy docelowej w warunkach szkolnych powinny dotyczyć przede wszystkim następujących podsystemów i sprawności:

Pierwsze wskazówki dydaktyczne sformułowane przez G. Mehlhorn, tłumaczenie E.K. (http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/medien/polnisch_in_deutschland.pdf [dostęp: 17.06.2016].

Słownictwo	język edukacji, język fachowy
Gramatyka	nauczanie przez konceptualizację nawiązujące do „gramatyki wewnętrznej"
Rozumienie tekstu pisanego	intensywne czytanie długich, złożonych tekstów
Pisanie	od samego początku intensywne ćwiczenia w pisaniu koncentracja na treści i stopniowe poprawianie ortografii, gramatyki i stylu

Były to główne wytyczne dydaktyczne, które uwzględniłam przy planowaniu zajęć dla osób posługujących się językiem polskim jako odziedziczonym.

DOBÓR NAUCZANYCH TREŚCI: *FOCUS ON MEANING*

W badaniach dotyczących sukcesu edukacyjnego osób dwujęzycznych posługujących się językami o stosunkowo niskim prestiżu, do których, jak potwierdzają badania (por. Plewnia, Rothe 2011), należy także język polski w Niemczech, ważnym konstruktem teoretycznym stało się wprowadzone w 1979 roku przez Jima Cumminsa (por. Cummins 2000, 58) rozróżnienie między językiem codziennym, polegającym na opanowaniu podstawowych umiejętności językowych związanych z komunikacją międzyludzką BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) i językiem edukacji[4] opartym na biegłym opanowaniu

[4] Wprowadzam tutaj do języka polskiego termin *język edukacji* jako tłumaczenie niemieckiego terminu *Bildungssprache* zdefiniowanego na podstawie Cumminsowskiego rozróżnienia (Gogolin i in. 2013).

rejestru kognitywno-edukacyjnego CALP (Cognitive-Academic Language Proficiency). Ze względu na to, że członkowie grupy docelowej uczyli się języka z reguły w sytuacjach rodzinnych, możemy założyć, że w pełni lub w zadawalającym stopniu opanowali BICS – kod codzienny. W odniesieniu do planowanego kursu można było się natomiast spodziewać, że jego uczestnicy będą wykazywać znaczne braki w zakresie opanowania polskiego języka edukacji, którego monolingwalni użytkownicy języka z reguły uczą się w kontekście instytucjonalnym – w szkole. Za jeden z głównych czynników odróżniających oba rejestry uznaje się „koncepcyjną oralność" (*konzeptionelle Mündlichkeit*), charakterystyczną dla kodu codziennego i „koncepcyjną piśmienność" (*konzeptionelle Schriftlichkeit*), charakterystyczną dla języka edukacji (por. Riebling 2013, 119 i n.).

W swojej monografii Cummins formułuje również wyraźne zalecenia pedagogiczne dotyczące nauczania wspomagającego rozwój rejestru kognitywno-edukacyjnego (Cummins 2000, 99, 274). Sugeruje przy tym, że efektywne nauczanie powinno być nakierowane na znaczenie (*focus on meaning*), co oznacza, że musi być oparte na zrozumiałych bodźcach językowych, zawartych w tekstach, których znaczenie można połączyć z wiedzą i doświadczeniem uczących się. W sytuacji edukacyjnej informacje przekazywane w tekstach winny zostać poddane krytycznej analizie, a wyniki wykorzystane przez uczących się w czasie dyskusji na lekcji. Nauczyciel pragnący ułatwić uczniom opanowanie rejestru kognitywno-edukacyjnego powinien z kolei poprowadzić tę dyskusję w taki sposób, aby nakierować uwagę uczących się na cechy formalne języka (*focus on language*). Chodzi tu przede wszystkim o podkreślenie związków, które łączą różnorodne formy językowe, ich znaczenie oraz pragmatyczne uwarunkowania ich użycia. Zabiegi nauczyciela powinny przy tym rozwijać zdolność krytycznej analizy form językowych, tzn. wzmacniać świadomość językową uczących się. Trzecim ważnym elementem nauczania nastawionego na rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem edukacji jest pobudzanie uczących się do używania języka w celu generowania nowej wiedzy lub jako tworzywa artystycznego (*focus on use*). Są to oczywiście dosyć ogólne sformułowania, które każdy nauczyciel musi skonkretyzować i dostosować do potrzeb swojego kursu.

Biorąc zatem pod uwagę charakterystykę grupy docelowej, uwagi sformułowane przez Grit Mehlhorn oraz zalecenia Jima Cumminsa dotyczące moż-

liwości wpływania na umiejętności uczących się w zakresie posługiwania się językiem edukacji, dokonałam doboru treści, które miały być przekazywane w trakcie planowanego kursu. Zrezygnowałam przy tym świadomie z wykorzystywania materiałów przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego i postanowiłam skoncentrować się na przekazywaniu znaczeń zawartych w terminach i strukturach prostego języka akademickiego, aby dostarczyć uczącym się bodźca, którego stopień trudności jedynie nieznacznie wykracza poza ich poziom językowy, gdyż w takich warunkach proces uczenia się jest najbardziej efektywny. Założyłam przy tym, że autentyczne przykłady prostego języka akademickiego, dopasowane do poziomu wiedzy o świecie młodych dorosłych, którzy dopiero niedawno zakończyli drugi etap nauczania, znajdę w polskich podręcznikach gimnazjalnych. Podręczniki do języka polskiego i historii odrzuciłam ze względu na charakter zawartego w nich słownictwa specjalistycznego.

Wprawdzie podzielam opinię, że treści przekazywane na zajęciach języka polskiego za granicą muszą być w jakiś sposób osadzone w polskiej kulturze, niemniej uważam także, że powinny one również nawiązywać do horyzontu poznawczego grupy docelowej, łączyć się z ich wiedzą i doświadczeniem. Dla osób, które nie przebyły cyklu polskiej edukacji polonistycznej i historycznej z zakresu szkoły podstawowej, treści przekazywane w nauczaniu gimnazjalnym mogą być trudne do przyswojenia ze względu na małą uniwersalność używanej w nich terminologii.

Starałam się za to uwzględnić inny czynnik ważny dla zapewnienia efektywności procesu nauczania słownictwa, jakim jest „nośność komunikacyjna" słownictwa docelowego postrzegana z perspektywy uczących się. Na ten czynnik psycholingwistyczny sprzyjający opanowaniu nowego słownictwa (lub odpowiednio hamujący je) zwróciła niedawno uwagę Anna Seretny (2011, 71). Słownictwo specjalistyczne z zakresu nauki o społeczeństwie wydaje się posiadać taką „komunikacyjną nośność" w dużo większym stopniu niż słownictwo specjalistyczne z zakresu polskiej historii lub literatury, gdyż jego opanowanie w większej mierze pozwala na śledzenie aktualnych wydarzeń w mediach i ocenę obserwowanej rzeczywistości.

Z wyżej opisanych względów zdecydowałam się zatem na wykorzystanie w czasie planowanego kursu tekstów, a po części i ćwiczeń zaproponowanych

przez autorów podręcznika wiedzy o społeczeństwie dla klasy I gimnazjum, dostępnego na stronie www.epodreczniki.pl[5].

CECHY FORMALNE JĘZYKA *FOCUS ON FORM*

W glottodydaktyce już od lat dominują dwie podstawowe formy nauczania: nauczanie zorientowane na znaczenie oraz na opanowanie sprawności językowych i systemu gramatycznego, z czego – przynajmniej na studiach slawistycznych w Niemczech – nadal najważniejsza wydaje się być gramatyka. Doprowadziło to do powstania specyficznej dychotomii pojęciowej: *meaning-focused instruction* oraz *form-focused instruction*. W ostatnich latach w dydaktyce języka polskiego jako obcego zdaje się zwyciężać to pierwsze nastawienie, a przynajmniej odnosi się takie wrażenie, śledząc odpowiednie publikacje ukazujące się na rynku polskim (Janowska, Rabiej 2014, 236). Zgodne z duchem takiego nauczania jest, wprowadzone przez Iwonę Janowską do glottodydaktyki języka polskiego i silnie propagowane na szkoleniach dla nauczycieli języka polskiego jako obcego w Niemczech, nauczanie ukierunkowane na działanie lub nauczanie zadaniowe (por. Janowska 2011).

W tradycji kognitywnego podejścia do nauczania języków obcych w czasie pracy z materiałem gramatycznym obowiązywała niezmienna triada obejmująca prezentację struktur, ćwiczenia utrwalające i wolną produkcję (por. Seretny, Lipińska 2005, 177 i n.). Michael Long określił takie (tradycyjne z dzisiejszego punktu widzenia) postępowanie mianem *focus on forms* (Long, Robinson 1998). Opierając się na hipotezie, że język opanowujemy w wyniku interakcji z innymi użytkownikami (*Interaction Hypothesis*), zasugerował on inne podejście do nauczania gramatyki, nazywając je *focus on form*.

Była to swego rodzaju reakcja na pierwsze próby wprowadzania podejścia zadaniowego lub nauczania przez działanie w ramach metodologii komunikacyjnej, w której kwestie nauczania gramatyki wcale nie były uwzględniane. Wczesna metodologia komunikacyjna została po części zbudowana na prze-

[5] https://www.epodreczniki.pl/reader/c/224395/v/latest/t/student-canon [dostęp: 30.06.2017].

konaniu, że uczący się – po pamięciowym opanowaniu przykładów użycia – będą w stanie w implicytny sposób wygenerować potrzebne im reguły lingwistyczne. To przekonanie okazało się błędne, co potwierdza m.in. obserwacja opisana przez Richarda Schmidta w 1990 roku, zgodnie z którą nie wszystkie bodźce językowe odbierane w procesie uczenia się są także przyswajane. Zgodnie z hipotezą tego badacza jednym z warunków koniecznych (chociaż nie zawsze wystarczających) dla przyswojenia pewnego elementu językowego jest jego świadome wyodrębnienie z ciągu sygnałów odbieranych przez osobę uczącą się, czyli tzw. *noticing* (Schmidt 1990, 132, 158).

Do takiego świadomego wyodrębnienia elementu językowego odwołuje się także zasada *focus on form*, którą Michael Long początkowo zdefiniował w następujący sposób:

> Focus on form (…) jawnie zwraca uwagę uczniów na elementy lingwistyczne, ponieważ pojawiają się przypadkowo na lekcjach, których nadrzędnym celem jest znaczenie lub komunikacja (Long 1991, za: Doughty, Williams 1998, 3)

A zatem *focus on form* rozumiany zgodnie z tym pierwszym ujęciem służy do jawnego kierowania uwagi uczących się na elementy językowe, w miarę jak te elementy pojawiają się podczas lekcji, której głównym celem jest przekazanie znaczenia lub komunikacja. Taka zasada przekazywania wiedzy o systemie językowym i regułach posługiwania się językiem polega zatem na sterowaniu uwagą uczących się, tak aby ci ostatni w świadomy sposób wyodrębnili daną formę z ciągu znaków językowych używanych w komunikacji lekcyjnej.

Rola nauczyciela w kształtowaniu sprawności lingwistycznych uczących się zdaje się przy tym polegać głównie na korygowaniu błędów wpływających na znaczenie i zakłócających komunikację oraz na omawianiu zjawisk, z których te błędy wypływają. Ich incydentalność, o której jest mowa w definicji, uniemożliwia jednak jakiekolwiek planowanie, a zatem i dobór omawianych tematów zależy przede wszystkim od sytuacji i intuicji nauczyciela. Stawia to przed nauczającymi wysokie wymagania. Long zwraca wprawdzie uwagę na to, że dobór zjawisk, którym warto jest poświęcać uwagę, zależy od poziomu opanowania języka przez uczących się, niemniej

jednak, z punktu widzenia praktyki nauczycielskiej, takie konsekwentne postępowanie wydaje się być trudne do przeprowadzenia. Potwierdzają to po części obserwacje pracy nauczycieli deklarujących stosowanie zasady *focus on form*, którzy w rzeczywistości niemal nie ingerują w produkcję uczących się (Baleghizadeh 2010). Starałam się o tym pamiętać przy realizacji założonego programu.

Zasadzie *focus on form* poświęcono w ostatnich latach sporo uwagi, gdyż wydaje się typową zasadą złotego środka w sytuacji, w której nie do końca wiadomo, jakie znaczenie ma eksplicytna wiedza lingwistyczna dla opanowania umiejętności posługiwania się językiem (por. De Keyser 2003, 313 i n.). I tak dzisiaj można już mówić o reaktywnym i proaktywnym, czyli prewentywnym skupianiu uwagi uczących się na formach. Reakcje nauczyciela na błędy mogą także przybierać różne – eksplicytne lub implicytne – formy, takie jak na przykład wskazanie błędu opatrzone komentarzem metalingwistycznym, proste wskazanie błędu, wzbudzenie wątpliwości co do poprawności formy, względnie powtórzenie wypowiedzi zawierające poprawną formę. Nauczyciel może także w proaktywny sposób kierować uwagę uczących się na wybrane elementy lingwistyczne języka docelowego, wzmacniając bodźce językowe prezentowane w formie graficznej przy pomocy podkreśleń lub pogrubień albo tak manipulując materiałami, aby dana forma, na której opanowaniu mu zależy, wystąpiła w nich z bardzo dużą częstotliwością (por. Rotter 2015, 105 i n.; Rabiej 2015).

Najważniejszym elementem łączącym reaktywny i proaktywny *focus on form* jest to, że decyzja o zastosowaniu tej zasady w czasie lekcji jest zawsze w pewien sposób wywołana przez uczących się. To ich działania językowe, ich jakość i skuteczność decydują o tym, na czym będzie koncentrował się nauczyciel. Ten z kolei może spontanicznie reagować bezpośrednio na ich produkcję językową albo podejmować zaplanowane działania sprzyjające reorganizacji i modyfikacji ich interjęzyka. Stąd trudno o generalne rekomendacje dotyczące doboru form, na które warto kierować uwagę uczących się w specyficznej sytuacji, w której znajduje się nauczyciel pracujący z osobami posługującymi się językiem polskim jako odziedziczonym. Grupy te są z natury rzeczy bardzo heterogeniczne, co wynika z niezwykle indywidualnych ścieżek edukacji lingwistycznej uczących się.

PRAKTYCZNE KONSEKWENCJE

Jakie konsekwencje miały powyższe uwagi dla zaplanowania i przeprowadzania kursu językowego, którego adresatem byli tzw. *heritage speakers*? Jak już wcześniej wspominałam, na kursie „Polnisch als Herkunftsprache" przeprowadzonym w semestrze letnim 2016 roku na Uniwersytecie w Jenie, nastawiłam się na nauczanie polskiego języka edukacji, nakierowane na rozumienie tekstów pisanych i pisanie. Zajęcia koncentrowały się wokół zadań zachęcających do produkcji ustnej i pisemnej. Starałam się stosować przy tym zasadę stopniowego budowania trudności, tzw. *scaffolding* (por. Cummins 2000, 74): po ustnej produkcji językowej w parach, w sytuacji „koncepcyjnej oralności" następowała faza bardziej sformalizowanej produkcji ustnej na forum grupy, a następnie faza pisania. Taki sposób opanowywania wiedzy proponują także niektóre ćwiczenia autorów wykorzystanego przeze mnie podręcznika, gdyż jest to metoda sprzyjająca kształtowaniu się języka osób monolingwalnych. Tak więc na przykład po lekturze poradnika dla wolontariuszy (lekcja 1.6 „Współpraca, działanie, rozwój – człowiek w życiu publicznym") studenci mieli w parach zastanowić się nad motywami, którymi kierują się ludzie decydujący się na wolontariat, a następnie sporządzić plakat z prezentacją wypracowanych w parach wniosków i przedstawić grupie swoją opinię. Następne zadanie polegało na przygotowaniu wystąpienia na zebranie studenckie w celu zachęcenia do odbycia wolontariatu w wybranej polskiej organizacji. Na koniec wszyscy musieli napisać tekst argumentacyjny pod tytułem: „Jakie korzyści płyną z pracy wolontariusza?". Dzięki temu studenci przybliżali się do tematu wielokrotnie z różnych perspektyw, powtarzając i utrwalając słownictwo oraz struktury potrzebne do komunikacji w coraz bardziej oficjalnych sytuacjach.

W nauczaniu gramatyki zdecydowałam się na stosowanie zasady *focus on form* w reaktywny i proaktywny sposób, incydentalnie, ale także w sposób planowany. Planowane działania zostały podporządkowane głównemu celowi tego kursu dotyczącemu nauczania gramatyki, a mianowicie wzmocnieniu konceptu rodzaju gramatycznego oraz konceptu aspektu jako zjawisk, które moim zdaniem pod wpływem nabywania języka w otoczeniu niemieckoję-

zycznym w niewystarczającym stopniu wykształciły się u grupy docelowej. Dla eksplicytnego wzmacniania konceptów językowych takich pojęć jak rodzaj męskoosobowy i aspekt, które – jak zakładam – dla osób prymarnie niemieckojęzycznych są jedynie pustymi określeniami, z którymi nie łączy ich żaden mentalny związek, zastosowałam przede wszystkim takie techniki jak obserwacja i klasyfikacja form gramatycznych. Utrwaleniu fleksji imiennej, która u osób posługujących się językiem polskim jako odziedziczonym jest często rozchwiana, miały służyć „biegające" dyktanda cząstkowe i dyktoglosa (*dictogloss*), które polegają na rekonstrukcji tekstu z pamięci w dialogu z partnerem. Szczególnie w przypadku ostatniej techniki można było zaobserwować, że studentom dużo łatwiej szło rekonstruowanie jednostki leksykalnej niż ich właściwości morfologicznych, co objawiało się przede wszystkim w niemal dowolnym dobieraniu końcówek fleksyjnych. Dopiero po wielokrotnym zwracaniu uwagi na funkcjonalne właściwości tych końcówek uczący się „odnotowali" (odwołuję się tu do zasady *noticig*) ich ważność i zaczęli świadomie zastanawiać się nad ich doborem.

Nadal nie jestem pewna, na ile efektywne były moje zabiegi, zaobserwowałam jednak pozytywny efekt w postaci zadowolenia studentów, którzy do tej pory nie potrafili się odnaleźć na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Oczywiście 30 godzin nauki języka polskiego nie jest w stanie zastąpić 12 lat polskojęzycznej edukacji szkolnej, którą mają za sobą rówieśnicy moich studentów. Dla kilkorga osób z opisanej grupy zajęcia były pierwszą okazją do używania polskiego języka pisanego w bardziej oficjalnych kontekstach i do czytania dłuższych polskich tekstów. Ewaluacja zajęć przeprowadzona pod koniec semestru potwierdziła słuszność większości decyzji: studenci docenili m.in. możliwość prowadzenia dyskusji na temat aktualnych wydarzeń w Polsce („Diskussionen zu den aktuellen Ereignissen in Polen"), możliwość systematycznej pracy nad językiem polskim („Als Muttersprachlerin hatte ich die Möglichkeit, meine Polnischkenntnisse zu verbessern und Lücken in der Sprache auszubessern") oraz możliwość uczestniczenia w takich zajęciach („Existenz dieser Veranstaltung"). Z braku odpowiednich narzędzi ewaluacji nie udało mi się jednak sprawdzić efektywności stosowania zasady *focus on form*.

BIBLIOGRAFIA

Balegizadeh S., 2000, *Focus on form in an EFL communicative classroom*, „Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)", nr 4(1), http://www.novitasroyal.org/Vol_4_1/baleghizadeh.pdf [dostęp: 30.05.2016].

Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M., 2013, *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics*, „Theoretical Linguistics", 39/3–4.

Brehmer B., 2011, *Hamburg Corpus of Polish in Germany (HamCoPoliG)*, Archived in Hamburger Zentrum für Sprachkorpora. Version 0.2, http://hdl.handle.net/11022/0000–0000-63CE-9 [dostęp: 30.05.2016].

Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wrocław: Wyd. UWr.

Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.

De Keyser R., 2003, *Implicit and Explicit Learning*, w: Doughty C., Long M., red., *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell Publishing.

Doughty C., Williams J., 1998, *Issues and terminology*, w: Doughty C., Williams J., red., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H., red., 2013, *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, Münster: Waxmann.

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Janowska I., Rabiej A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog", nr 43/2, https://issuu.com/tomhash/docs/neofilolog_43_2 [dostęp: 08.09.2016].

Jańczak B.A., 2013, *Deutsch-polnische Familien: Ihre Sprachen und Familienkulturen in Deutschland und Polen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lipińska E., 2006, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego (drugiego)*, w. Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Lipińska E., 2014, *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland", nr 2.

Long M., Robinson P., 1998, *Focus on form: Theory, research, and practice*, w: Doughty C., Williams J., red., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Małolepsza M., 2014, *Osoby polskiego pochodzenia na lektoracie języka polskiego: specyficzne problemy dydaktyczne i językowe*, „Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland", nr 2.

Montrul S., 2008, *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age-Factor*, Amsterdam: John Benjamins B.V.

Montrul S., 2016, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nippold M.A., 2006, *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*, Austin: Pro-Ed.
Plewnia A., Rothe A., 2011, *Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken*, w: Eichinger L.M., Plewnia A., Steinle M., red., *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, Tübingen: Narr.
Rabiej A., 2015, *Podejście do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, „*Acta Universitatis Lodziensis*. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 22.
Reich H., 2016, *Herkunftsprachenunterricht*, w: Burwitz-Melzer E., Mehlhorn G., Riemer C., Bausch K.-R., Krumm H.-J., red., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag.
Riebling L., 2013, *Heuristik der Bildungssprache*, w: Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H., red., Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
Rotter D., 2015, *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*, Münster: Waxmann.
Schmidt R.W., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics", nr 11(2).
Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków: WUJ.
Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
Żurek A., 2016, *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)*, „LingVaria" XI (2016)/1(21).

Ewa Krauss

POLISH AS AN INHERITED LANGUAGE

The article describes the didactic strategies applied while preparing a course in the Polish language designed for a special group of learners – people who use Polish as an inherited language. Their previous experiences with learning Polish make it impossible to use the methods and didactic materials commonly applied in teaching Polish as a foreign language. The article author concentrates on the language of education and suggests the *focus on form* technique to teach the Polish grammar subsystem.

Keywords: Polish as an inherited language, educational language, focus of form, meaning oriented teaching, didactics of Polish as an inherited language

ŚWIATOWY KONGRES POLONISTÓW

MARIANNA ŁACEK

Zrzeszenie Polskich Nauczycieli w Australii
Sydney, Australia

AUSTRALIJSKA MATURA Z JĘZYKA POLSKIEGO

Australia to kraj wielu kultur. W domach – oczywiście oprócz języka angielskiego – mówi się w co najmniej 200 językach, na czele z chińskim, którym posługuje się blisko 400 tys. mieszkańców. Tuż za nim (z minimalną różnicą) plasuje się język włoski, grecki i arabski. Używanie w domu polszczyzny deklaruje 54 tys. Australijczyków, co stawia język polski na 15. miejscu pod względem liczby użytkowników[1]. Należy dodać, że w drugiej połowie ubiegłego wieku język polski należał do grupy sześciu najpopularniejszych języków w Australii.

Od początku lat 50. ubiegłego stulecia datuje się w Australii intensywny rozwój zorganizowanego polskiego szkolnictwa. W prawie każdym stanie Australii powstawały w tym czasie instytucje społeczne, takie jak np. Polska Macierz Szkolna (organizacje aktywnie działały chociażby w NSW – Nowej Południowej Walii, SA – Południowej Australii, WA – Zachodniej Australii)

[1] Dane przytoczone za SBS – Special Broadcasting Service. Informacje w tej części pochodzą przede wszystkim ze spisu powszechnego z 2011 r. zgodnie z danymi uzyskanymi od Australijskiego Biura Statystyki. Ich dokładnej analizy i niezbędnych uaktualnień dokonano w University of Western Sydney. Australijczycy mówią łącznie ponad 200 językami, posługiwaniem się językiem innym niż angielski deklaruje około 16% populacji. Najczęściej używane są: chiński (kantoński i mandaryński), włoski, grecki i arabski. Równolegle istnieje ponad 50 rdzennych (aborygeńskich) języków aktywnie używanych przez Australijczyków.

(zob. Śronek 1953a, 2; 1953b, 3), Dział Edukacji Federacji Polskich Organizacji (Victoria), a także ogólnoaustralijska nadrzędna organizacja edukacyjna – Komisja Oświatowa Polonii Australijskiej. Oprócz dbania o rozwój polskich szkół instytucje te wielokrotnie występowały do władz edukacyjnych z petycjami o uznanie języka polskiego jako jednego z przedmiotów w australijskim systemie szkolnictwa średniego. Temu problemowi został poświęcony jeden ze Zjazdów Rady Naczelnej Polskich Organizacji w Australii (zob. *Komunikat Rady Naczelnej Polskich Organizacji* 1954, 10).

Należy zaznaczyć, że szkolnictwo australijskie na poziomie podstawowym i średnim podlega władzom stanowym. Każdy stan Australii posiada swój własny system edukacji. Dotyczy to bardzo wielu kwestii – od wieku rozpoczęcia nauki w szkole, podziału szkół na poziomy, liczby godzin przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów, układu egzaminów zarówno wewnętrznych (szkolnych), jak i zewnętrznych (państwowych), po sposób oceniania, punktację wymaganą w rekrutacji na studia itd.

Pierwsza wzmianka na temat oficjalnego uznania statusu języka polskiego pochodzi z Queensland. W drugiej połowie lat 60. w Institute of Modern Languages na Queensland University został zorganizowany kurs języka polskiego. Wyniki kończącego kurs egzaminu mogły zostać oficjalnie uznane przez władze uniwersytetu, w przypadku gdy studentowi zabrakło kilku punktów do zaliczenia roku lub kandydatowi do uzyskania miejsca na wybranym kierunku studiów. Niestety kurs ten nie przetrwał do lat 70. XX w. (Macionis 1969, 9).

Mniej więcej w tym samym czasie w polskim gimnazjum w Melbourne zrodził się pomysł utworzenia klasy, w której nauka polskiego kończyłaby się maturą. Projekt ten udało się zrealizować i do matury z języka polskiego w 1969 roku ostatecznie przystąpiło 6 najwytrwalszych uczniów (Grzebyta 1969a, 1, 1969b, 10).

Początek lat 70. ubiegłego wieku przyniósł wiele zmian. Najważniejszą z nich było wprowadzenie polityki wielokulturowej, która zastąpiła istniejącą od początku państwowości politykę asymilacji. Każda z grup etnicznych wchodzących w skład australijskiej społeczności uzyskała oficjalną możliwość dbałości o swoją kulturę i propagowania jej dorobku. Powstały finansowane przez państwo rozgłośnie radiowe z programami nadawanymi w innych niż angielski językach, pomoc finansową zyskały społeczne szkoły języków et-

nicznych, powstały także państwowe szkoły języków, które oferowały możliwość zdawania egzaminów na poziomie maturalnym.

Pierwszym stanem Australii, w którym oficjalnie uznano język polski za jeden z pełnoprawnych przedmiotów maturalnych, była Tasmania. Do egzaminu dojrzałości z języka polskiego, który został zatwierdzony przez TCE (Tasmanian Certificate of Education) grupa młodych Polaków przystąpiła w roku 1973[2]. W tym samym roku również w Victorii wprowadzono dwuletni kurs języka polskiego z możliwością zdawania matury. Pierwszy egzamin maturalny z języka polskiego odbył się w Melbourne w VSL (Victorian School of Languages) w 1975 roku (Łacek 2007, 151–159).

W NSW możliwość utworzenia państwowych zbiorczych szkół sobotnich języków etnicznych ogłoszono w roku 1977. Oficjalna klasa języka polskiego powstała rok później, a do matury pierwszy rocznik przystąpił w roku 1979[3]. Do dziś w trzech stolicach stanowych Australii: Sydney, Melbourne i w Adelajdzie istnieją finansowane przez państwo zbiorowe szkoły języków obcych. Oferują one naukę języka polskiego z możliwością zdawania z tego przedmiotu matury. Do końca lat 90. XX w. każdy z tych stanów odpowiedzialny był za opracowanie własnych programów maturalnych oraz przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych. Stanowe władze edukacyjne powoływały w tym celu Komisje Programowe i Egzaminacyjne. W roku 2000 rozpoczęło się ogólnoaustralijskie ujednolicanie programów i egzaminów maturalnych tzw. „małych" języków, w tym języka polskiego (wyniki tych prac składają się na sylabus: *Polish Continuers Stage 6 Syllabus*).

Polskie centrum maturalne zostało utworzone w stolicy Australii Południowej – w Adelajdzie. W procesie opracowywania głównych założeń programowych, które z cyklicznymi modyfikacjami obowiązują w całej Australii, wzięli udział przedstawiciele innych stanów. W mieście działa także komisja egzaminacyjna, która przygotowuje arkusze egzaminów maturalnych z języka polskiego dla szkół we wszystkich pozostałych stanach[4]. Stwarza to także

[2] Dane pochodzą ze statystyk Ethnic Schools.

[3] Informacje uzyskane z korespondencji z Bożeną Iwanowską z Działu Szkolnego Federacji Polskich Organizacji w Victorii.

[4] Informacje uzyskane z korespondencji z Haliną Pietrzak, starszym koordynatorem ze Szkoły Języków.

możliwość uzyskania akredytacji maturalnych przez polskie sobotnie szkoły społeczne w miastach, w których nie istnieje sieć państwowych zbiorowych szkół językowych – są to np. Perth (stolica Australii Zachodniej) oraz Brisbane w Queensland. W każdym z tych miast rokrocznie kilku maturzystów uczęszczających do polonijnych szkół sobotnich decyduje się zdawać maturę z języka polskiego. Obowiązujący aktualnie program maturalny pochodzi z roku 2009; w 2012 roku wprowadzono niewielkie tylko modyfikacje w zakresie punktacji (*Curriculum Support for Teaching Languages*, 2006, 4).

Aby lepiej zrozumieć specyfikę matury z j. polskiego, należy poznać zasady australijskiego egzaminu dojrzałości. Jak wspomniano, każdy stan posiada własny system edukacji zwyczajowo kończący się egzaminem państwowym. Od kilku lat czynione są próby ujednolicenia tego systemu. Dwa stany – Nowa Południowa Walia i Victoria – jako najliczniejsze pod względem liczby ludności mają najwięcej możliwości, aby odegrać wiodącą rolę w pracach nad reformą. Zanim jednak podjęte zostaną ostateczne decyzje, odbywają się konsultacje poszczególnych grup przedmiotowych. Początkowo proces ten dotyczył szesnastu języków, które obecnie znane są pod nazwą *CCAFL Languages*. Oprócz języka polskiego do tej grupy należą: armeński, chorwacki, holenderski, filipiński, hinduski, węgierski, khmerski, macedoński, maltański, portugalski, serbski, szwedzki, tamilski, turecki i ukraiński[5].

Program maturalny obejmuje dwa lata nauki – klasę XI (rok wstępny) oraz klasę XII (rok maturalny). Przedmioty, które uczeń wybiera do egzaminu, podzielone są na jednostki (*units*). Każdy *unit* ma wartość 50 punktów. Istnieje niewiele 1-unitowych przedmiotów. Średni poziom to 2 *unity* o wartości 100 punktów. Taką wartość ma każdy ze wspomnianych języków mniejszych. Kilka przedmiotów można zdawać na poziomie 3 *unitów* o wartości 150 punktów. Wybitnie uzdolnieni uczniowie mogą wybrać matematykę oraz angielski za 200 punktów (poziom 4 *unitów*). Aby zdać egzamin dojrzałości uczeń musi studiować co najmniej w trybie 10 *unitów*. Nie ma natomiast górnej granicy – zależy ona od indywidualnych zainteresowań, możliwości oraz przedmiotów oferowanych w danej szkole. Do ostatecznego wyniku

[5] Zob. *Board of Studies – Assessment and Reporting CCAFL – Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages*.

maturalnego liczy się dziesięć najlepiej zdanych *unitów*, w których skład musi wchodzić język angielski – jako jedyny obowiązkowy przedmiot maturalny[6].

Uczniowie, którzy uczęszczają na lekcje języka polskiego w soboty, zwykle wybierają w swojej szkole komplet przedmiotów, aby pod koniec XI klasy mieć możliwość zrezygnowania z tych, które sprawiają im trudności albo pochłaniają zbyt dużo czasu. Przy rekrutacji na studia nie bierze się bowiem pod uwagę układu wybranych przedmiotów, liczy się jedynie suma ostatecznych wyników. Dla maturzystów, którzy uzyskali odpowiednią liczbę punktów, a do podjęcia studiów brakuje im wymaganego programem uniwersyteckim przedmiotu, wiele wydziałów organizuje wakacyjne kursy pomostowe (ATAR – Australijski Trzeciorzędowy Ranking Przyjęć – jest podstawowym ośrodkiem dokonującym oceny i porównującym wyniki osób ubiegających się o przyjęcie na uczelnie wyższe. ATAR to też liczba w przedziale od 99,95 do zera, która podaje pozycję kandydata w rankingu ogólnym względem wszystkich innych uczniów, zob. Biuletyn Zarządu NSW z dn. 19 czerwca 2014). Na ostateczny wynik wpływ mają dwie wartości – połowę stanowi ocena szkolna, czyli zmodyfikowana suma wyników uzyskanych na lekcjach, a druga połowa to wynik egzaminu końcowego. Modyfikacja oceny szkolnej została wprowadzona, aby wyrównać ewentualne różnice pomiędzy subiektywnym systemem wystawiania ocen przez nauczycieli w poszczególnych szkołach. *Board of Studies* dokonuje tego zróżnicowania po uzyskaniu wyników egzaminu maturalnego. Pod uwagę brana jest kolejność, w jakiej ustawiają uczniów uzyskane przez nich wyniki z przeprowadzanych w klasie egzaminów i testów. Najlepszy z uczniów jest pierwszy w kolejności i otrzymuje ocenę szkolną najlepiej zdanego w tej grupie egzaminu maturalnego. Kolejni uczniowie uzyskują proporcjonalnie niższe oceny. Stanowi to 50% oceny końcowej. Druga połowa to indywidualny wynik egzaminu maturalnego. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku języka polskiego. Wynik egzaminu maturalnego determinuje w każdej grupie ocenę wystawioną przez nauczyciela. Przygotowując uczniów do końcowego egzaminu maturalnego, nauczyciel musi dokładnie przestrzegać wytycznych zawartych w programie nau-

[6] Informacje uzyskane z New HSC Department of Education Bulletin, Internal Assessment in the New Higher School Certificate.

czania. Założenia programowe zakładają, że po zakończeniu cyklu nauki uczeń będzie w stanie dzielić się informacjami, wyrażać swoje opinie i doświadczenia zarówno w mowie, jak i w piśmie, będzie potrafił nie tylko czytać, ale także analizować teksty napisane w języku polskim i ustosunkowywać się do tematów w nich poruszanych, będzie rozumiał różne aspekty języka i kultury polskich społeczności. Uczniowie powinni mieć świadomość o istnieniu gwar, dialektów, żargonów środowiskowych, jednak wszystkie instrukcje nauczyciela oraz odpowiedzi uczniów muszą przebiegać w języku ogólnym zgodnym z normą wzorcową.

Studiowanie języka polskiego podczas ostatnich dwu lat nauki skupia się wokół trzech kręgów tematycznych:

1. Indywidualny człowiek – relacje rodzinne i koleżeńskie, szkoła, dążenia, plany na przyszłość, doświadczenia, spędzanie wolnego czasu, zainteresowania itp.
2. Polskojęzyczne społeczności – środowisko geograficzno-przyrodnicze Polski, legendy i główne wydarzenia historyczne, polskie zwyczaje i tradycje, sławni Polacy – polscy nobliści, skupiska polskie na świecie itd.
3. Zmieniający się świat – emigracja w przeszłości i obecnie, adaptacja do nowych warunków, nowe możliwości, praca, zawody wyuczone i wykonywane, wpływ pracy na rodzinę, problem bezrobocia, technologia, problemy młodzieży, edukacja, równouprawnienie, osoby niepełnosprawne, ochrona środowiska itp.

Oprócz wspólnego analizowania przedstawionych tematów w klasie każdy maturzysta zobowiązany jest wybrać sobie jeden temat do nauki indywidualnej. Ocena przygotowania tego zagadnienia będzie miała miejsce podczas dyskusji na ustnej części egzaminu maturalnego. W nauce należy korzystać z różnych tekstów – zarówno literackich, jak i autentycznych, a także z filmów i innych dostępnych materiałów audiowizualnych. Słownictwo i materiał gramatyczny wprowadzane są w taki sposób, aby uczeń mógł zrozumieć analizowane utwory oraz by umiał napisać tekst w wymaganej formie. Od maturzystów wymaga się rozumienia, a także umiejętności komponowania następujących tekstów użytkowych: artykuł, sprawozdanie, recenzja, dziennik/pamiętnik, dialog, wywiad, przemówienie lub pogadanka, list prywatny i oficjalny, blog, e-mail, opowiadanie, notatka informująca, wiadomość. Podczas

egzaminu ustnego sprawdzana jest umiejętność konwersacji oraz dyskusji na wybrany temat (por. sylabus *Polish Continuers Stage 6 Syllabus*).

Druga połowa października oraz początek listopada to czas australijskich egzaminów dojrzałości. Matura podzielona jest na cztery części: mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie.

Egzamin ustny (o wartości 25%) uczniowie zdają wcześniej – w sierpniu lub we wrześniu. Składa się on z dwu części:

1. Rozmowa na ogólne tematy dotyczące np. zainteresowań, sposobów spędzania wolnego czasu, planów na przyszłość itp. (ok. 7 min., 10 punktów).
2. Dyskusja na wybrane i przygotowane wcześniej zagadnienie. Temat uczeń może wybrać nawet w klasie XI i systematycznie się do niego przygotowywać; w czasie dyskusji maturzysta zobowiązany jest odwołać się do przynajmniej trzech różnych tekstów źródłowych, przy czym jeden z nich musi być tekstem literackim (ok. 8 min., 15 punktów).

Egzamin ustny oceniany jest w każdym ze stanów przez specjalnie powołaną komisję doświadczonych egzaminatorów.

Egzamin pisemny z języka polskiego odbywa się w całej Australii o tej samej porze zgodnie z ustaleniami CCAFL Languages Updated section for Victorian Certificate of Education Study Designs. Podczas całego egzaminu pisemnego wolno korzystać ze słowników – zarówno dwujęzycznych, jak i ortograficznych. Łącznie trwa on 2 godziny i 40 minut i składa się z trzech części:

1. Rozumienie i interpretacja tekstów słuchanych (o wartości 30%): uczniowie słuchają sześciu krótkich tekstów autentycznych z życia codziennego; każdy z nich odtwarzany jest dwukrotnie z wystarczająco długą przerwą, aby napisać odpowiedź na podane w arkuszu egzaminacyjnym pytania. Odpowiedzi dotyczące trzech pierwszych tekstów uczniowie piszą po angielsku; mają one wartość 15 punktów (sekcja A). Odpowiedzi dotyczące trzech kolejnych tekstów uczniowie piszą po polsku; podobnie jak poprzednie – mają one wartość 15 punktów (sekcja B). Pytania w tej części egzaminu dotyczą nie tylko rozumienia i zapamiętania wysłuchanych informacji, ale także analizy języka wykorzystanego do ich przekazania, zidentyfikowania adresata lub adresatów danego tekstu, charakterystyki nadawcy itp.

2. Rozumienie oraz interpretacja tekstów pisanych (25%): podobnie jak poprzednia, także i ta część egzaminu podzielona jest na dwie podczęści: sekcja A zawiera dwa autentyczne teksty polskie różniące się formą, ale połączone ze sobą tematycznie; odpowiedzi na pytania dotyczące każdego z tych tekstów uczniowie piszą po angielsku. Przynajmniej jedno z pytań dotyczy porównania fragmentów np. pod względem języka oraz sposobu przekazania wyrażonej opinii (maksymalnie 10 punktów); w sekcji B występuje tylko jeden polski tekst, który zawiera informacje na jeden z aktualnych tematów. Zadaniem ucznia jest przedstawić zamieszczone informacje w innej formie w języku polskim, np. w postaci przemówienia do kolegów, listu motywacyjnego czy też sprawozdania z uroczystości (wartość 15 punktów).
3. Pisanie (20%): uczeń otrzymuje trzy tzw. wolne tematy, z których wybiera jeden i realizuje go w wyznaczonym czasie (*Preparing your students for HSC writing tasks* 2002, 6).

Nadesłane z innych stanów pisemne prace maturzystów oceniane są w Adelajdzie przez grupę przygotowanych do tego ekspertów. W Australii obowiązuje system niezależnego oceniania każdej pracy przez dwie osoby. Niewielkie rozbieżności niweluje się poprzez wyciągnięcie średniej oceny (zawsze na korzyść ucznia). Jeśli różnica jest większa, następuje komisyjna ocena danej pracy. Po ogłoszeniu wyników komisja egzaminacyjna przygotowuje szczegółowy raport, który udostępniany jest na stronie internetowej do wglądu (zob. raporty Polish Continuers Chief Assessor's Report Yearly 2006–2015).

Jak wynika z zaprezentowanych informacji, matura z języka polskiego przedstawia rzeczywisty obraz kompetencji językowych młodych australijskich Polaków. W Sydney od wielu lat dla prawie każdego ucznia język polski jest najlepiej zdanym przedmiotem maturalnym. Zdecydowana większość abiturientów otrzymuje szóstkę (*Band* 6) – to znaczy uzyskuje wynik powyżej 90 punktów. Bezsprzecznie jest to zasługa rodziców, którzy dbają o dwujęzyczną edukację swoich dzieci. Jest to również zasługa nauczycieli zrzeszonych w The Polish Teachers' Association, organizacji z siedzibą w Sydney, która aktywnie działa w Australii od początku bieżącego stulecia. Jednym z głównych jej zadań jest promowanie nauczania języka polskiego oraz zachęcanie do współpracy nauczycieli z różnych ośrodków edukacyjnych. Dużą

popularnością cieszą się dodatkowe sesje powtórkowe dla uczniów, zarówno te zbiorowe, jak i indywidualne, prowadzone przez doświadczonych dydaktyków. Spotkania obejmują swoim zasięgiem polskich maturzystów z różnych części kontynentu, prowadzone są także korespondencyjnie – dla maturzystów z najodleglejszych stanów (Łacek 2012).

Bardzo dobry wynik maturalny z języka polskiego dla młodzieży z Sydney może stanowić nawet 20% ATAR – oceny determinującej przyjęcie na studia (*ATAR – what do you need to know. Campus Tertiary Guide* 2016, 1–2). Dobrze zdany egzamin z języka innego niż angielski jest także dodatkowo nagradzany przez uniwersytety. Na wielu kierunkach (szczególnie humanistycznych) pięciu uniwersytetów w australijskiej stolicy uczniowie, którzy uzyskali *Band* 6 (90% – 99%) lub *Band* 5 (80% – 89%) otrzymują dodatkowe punkty, tzw. *Bonus points*. W Perth wszyscy abiturienci wybierający na maturze inne niż angielski języki otrzymują dodatkowe punkty – bez względu na uzyskane wyniki.

Nie bez znaczenia jest także wpływ języka polskiego na wyniki egzaminów z języka angielskiego lub z innych języków (zob. Wilmott 2002). Młodzi ludzie wielokrotnie podkreślają lepsze wyniki z angielskiego, które otrzymali dzięki studiowaniu języka polskiego, o czym świadczą słowa Julii Chabros, która uzyskała najlepszy wynik na maturze z języka polskiego w roku 2016:

> Chcę doskonalić mój polski. Świetnie jest mówić i pisać w tym języku. Studiowanie języka polskiego pomogło mi poznać i udoskonalić mój angielski. Jestem bardzo wdzięczna moim polskim nauczycielom za wsparcie! (*Julia's top HSC Results* 2016, 1).

Klasy maturalne z języka polskiego nie są liczne, istnieje więc możliwość indywidualnej pracy pod kierunkiem doskonale przygotowanych nauczycieli, którzy znają program oraz wymagania egzaminacyjne. W całej Australii do matury z języka polskiego przystępuje co roku ok. 100 uczniów – pozostaje mieć nadzieję, że liczba ta z roku na rok będzie rosła (zob. Łacek 2016b).

BIBLIOGRAFIA

ATAR – what do you need to know. Campus Tertiary Guide, 2016, „The Sydney Morning Herald", 16–17.12.2016.

Curriculum Support for Teaching Languages, 2006, „NSW Department of Education and Training", Vol. 11, No. 4.
Grzebyta B., 1969a, *Pierwsze polskie matury w Australii*, „Tygodnik Polski", 15 XI 1969.
Grzebyta B., 1969b, *Pierwsze polskie matury w Australii*, „Tygodnik Polski", 22 XI 1969.
Julia's top HSC Results, 2016, „Blue Mountains Gazette", 21.12.2016.
Kałuski M., 1985, *The Poles in Australia*, „Australian Ethnic Heritage Series", Melbourne: A.E. Press.
Komunikat Rady Naczelnej Polskich Organizacji, 1954, „Tygodnik Katolicki", 11 XII 1954.
Leuner B., 2006, *Migration, Multiculturalism and Language Maintenance in Australia in the 1980s*, Bern: Wyd. Peter Lang.
Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków: Wyd. UJ.
Łacek M., 2000, *Motywowanie dzieci i młodzieży do nauki języka polskiego w Australii*, w: Wilkoń A., red., *Polacy w kulturze świata – Polacy twórcy w kraju zamieszkania. Materiały z III Forum Oświaty Polonijnej, Paryż 5–8 lipca 1999*, Warszawa: Stowarzyszenie Wspólnota Polska.
Łacek M., 2007, *Język polski w Australii*, w: Mazur J., Rzeszutko-Iwan M., red., *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin: Wyd. UMCS.
Łacek M., 2012, *Matura nieuchronnie się zbliża*, „Puls Polonii", 16.06.2012.
Łacek M., 2015, *Polskie szkolnictwo w Australii i Nowej Zelandii*, „Zeszyty Naukowe PUNO", nr 3.
Łacek M., 2016a, Nauczanie języka polskiego w Australii, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(17).
Łacek M., 2016b, *Jak co roku o tej porze*, „Express Polsko-Australijski", No. 26/2016.
Macionis M., 1969, *Refleksje po egzaminach*, „Tygodnik Polski", 1 III 1969.
Preparing your students for HSC writing tasks, 2002, „NSW Department of Education and Training", Vol. 7, No. 3.
Śronek S., 1953a, *Kto ma uczyć nasze dzieci*, „Tygodnik Katolicki", 5 XII 1953.
Śronek S., 1953b, *Między nami mówiąc*, „Tygodnik Katolicki", 21 XI 1953.
Wilmott G., 2002, *Literacy and Languages*, „Community Languages Bulletin", Term 2.
„Tygodnik Katolicki", później: „Tygodnik Polski", nr: 22 I 1954, 20 II 1954, 13 VI 1954, 29 VI 1955, 29 II 1969, 29. III 1969, 15 XI 1969.
https://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_hsc/pdf_doc/ccafl-continuers-assessment-reporting.pdf [dostęp: 30.07.2017]
https://www.polishteachersassociation.org.au [dostęp: 30.07.2017]
www.pulspolonii.com [dostęp: 30.07.2017]

Marianna Łacek

THE AUSTRALIAN MATRICULATION CERTIFICATE IN POLISH

The article presents the development of teaching Polish in Australia. It aims at describing the matriculation exam in Polish, taken by about 100 students each year.

The preparation process requires both didactic skills of a teacher and well-organized individual work of a student. This exam can determine young people's future. The Polish language becomes increasingly popular and appreciated in Australia, especially among university authorities, which proves its growing importance in relation to other foreign languages.

Keywords: Australia, Matriculation Certificate in Polish, education in Australia

AGATA BOGDAŃSKA

Szkoła Europejska w Varese
Varese, Włochy

PISEMNE MATURY Z JĘZYKA POLSKIEGO (BAC) W SZKOŁACH EUROPEJSKICH

Szkoły Europejskie to instytucje z tradycjami – istnieją ponad sześćdziesiąt lat i są dziś uważane za jedne z najbardziej prestiżowych jednostek zajmujących się edukacją w Europie. Już od lat pięćdziesiątych ich celem jest podtrzymywanie poczucia wspólnoty pomiędzy państwami Unii. Trzeba przyznać, że idea przyświecająca tej integracji jest bez wątpienia słuszna, bo cóż jest skuteczniejszego dla poznania odmiennych kultur od nauki i trwających nieraz całe życie przyjaźni z ludźmi najróżniejszych narodowości?

Od momentu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej w Szkołach Europejskich (SE)[1] uczy się kilkaset polskich dzieci i młodzieży, a od 2006 każdego roku kilkudziesięciu abiturientów przystępuje do matury z języka polskiego jako języka ojczystego (oryginalna nazwa to *Baccalaurèat Européen* – w skrócie: BAC), który to egzamin spełnia wymagania stawiane kandydatom przez uczelnie wyższe nie tylko na terenie Polski, ale również wszystkich państw członkowskich. W czerwcu 2016 roku minęło dziesięć lat od przeprowadzenia pierwszej polskiej matury w SE, co skłania do podsumowań i do uważniejszego przyjrzenia się pisemnym zadaniom maturalnym.

Matura europejska odbywa się w tym samym czasie we wszystkich Szkołach Europejskich i trwa około 5 tygodni. Większość egzaminów składa się

[1] Obecnie Szkoły Europejskie znajdują się na terenie Belgii, Luksemburga, Holandii, Niemiec, Hiszpanii oraz Włoch.

z części pisemnej oraz ustnej. Możliwość zdawania matury z języka polskiego za granicą nie jest nowością – przystępują do niej uczniowie na przykład w Wielkiej Brytanii, jest to jednak egzamin o identycznych jak polska matura treściach. Pod tym względem egzamin dojrzałości w SE różni się od polskiego, bowiem każdorazowo przygotowywany jest odrębny zestaw testowy. Zadania na maturę pisemną wybiera się spośród propozycji nadsyłanych co roku przez nauczycieli polonistów. Warto dodać, że przygotowanie propozycji pytań maturalnych wraz z odpowiedziami jest obowiązkowe i dotyczy każdego nauczyciela, którego uczniowie zdają BAC.

Nowością jest też odmienny od polskiego sposób oceny prac pisemnych, który w zamyśle powinien zapewnić maksimum obiektywizmu. Każdy kraj wyznacza egzaminatora z danego przedmiotu (tzw. egzaminatora zewnętrznego), którego zadaniem jest ocenienie matury pisemnej oraz ustnej. Nie jest to jednak jedyna osoba, która decyduje o stopniu, jaki otrzyma abiturient – równolegle oceny dokonuje nauczyciel prowadzący, po czym oba stopnie są sumowane i wyciąga się z nich średnią arytmetyczną. Jeśli wystawione oceny różnią się między sobą o więcej niż dwa stopnie, praca zostaje poddana weryfikacji przez trzeciego egzaminatora.

Matury z języków ojczystych odbywające się w Szkołach Europejskich są zagadnieniem niezwykle ciekawym, ponieważ bardzo często obrazują szeroko pojęty charakter narodowy mieszkańców danego kraju, na który składają się: mentalność, historia, obyczaje, a także powszechnie uznane za ważne wartości (należy zauważyć, że już sam wybór tekstów maturalnych do analizy jest na swój sposób pewną interpretacją). Trzeba jednak pamiętać, że matury z języków ojczystych w SE to przede wszystkim spotkanie na rozdrożu, to niełatwy kompromis pomiędzy regułami wyznaczonymi przez poszczególne państwa a wymogami matur europejskich, a te – choć dają wiele swobody – niewątpliwie ograniczają dowolność w konstruowaniu egzaminu.

BUDOWA ZADAŃ

Na pisemnym egzaminie dojrzałości z języka polskiego jako ojczystego maturzysta ma do wyboru jeden z trzech zestawów zadań. Pierwszy dotyczy

prozy i zazwyczaj składa się z fragmentu opowiadania oraz tematu nadrzędnego, który stanowi wskazówkę odnośnie do analizy i interpretacji tekstu. I tak np. w 2007 roku fragment opowiadania *Żurek* Olgi Tokarczuk poprzedzony został tematem: „Spotkanie swój – obcy. Analizując fragment opowiadania Olgi Tokarczuk, zwróć uwagę na przedstawioną sytuację i zachowania bohaterów", zaś w 2012 roku opowiadaniu Marka Hłaski towarzyszyło polecenie: „Analizując utwór Marka Hłaski *Okno*, przedstaw i porównaj postawy życiowe bohaterów. Zwróć uwagę na przestrzeń oraz jej funkcje w kreowaniu postaci"[2].

W drugim zestawie może pojawić się wiersz, dwa wiersze (wtedy polecenie dotyczy porównania obu utworów) lub też fragment dramatu. Jak dotąd tekst dramatyczny pojawił się tylko raz (w 2015 roku), był to fragment *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. Podobnie jak w przypadku utworów epickich jest również podpowiedź, która ma na celu zawężenie pola interpretacji i skierowanie jej w określonym kierunku. W 2016 roku zadanie polegało na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, czy ubiór człowieka to rzecz ważna czy błaha, w czym pomóc miał wiersz Julii Hartwig *Krótka rozprawka o ubraniach*. Podobnie było w przypadku wiersza Wisławy Szymborskiej *Sto pociech* (2008 rok), któremu towarzyszyło polecenie, by omówić przedstawioną w utworze sytuację liryczną oraz zachowania bohaterów.

Ostatni – trzeci – zestaw na maturze pisemnej składa się z tekstu oraz dwóch grup podzadań. Wybrany fragment to tekst publicystyczny (zazwyczaj esej, choć sporadycznie występują również wywiad czy laudacja), do którego w części pierwszej dołączono szereg pytań podzielonych na trzy grupy: rozumienie treści, rozumienie języka oraz rozumienie kompozycji. Pytania są krótkie, zazwyczaj wymagają konkretnych, jasnych i zwięzłych odpowiedzi lub przytoczenia odpowiedniego cytatu. Na drugą część tego zestawu składają się trzy tematy – maturzysta musi wybrać jeden z nich i napisać wypracowanie. Ta właśnie część najbardziej przypomina polską tzw. „starą" maturę (mam tu na myśli maturę sprzed reformy). Wykonanie tego polecenia to jednak tylko 60% oceny, na pozostałe 40% składają się punkty za odpowiedzi na pytania z pierwszej części zestawu. O ile część pierwsza wymaga od abiturienta dobrego zrozumienia czytanych treści, refleksji w zakresie języka oraz

[2] Cytowane tematy pochodzą z arkuszy egzaminacyjnych.

kompozycji wybranego fragmentu, o tyle część druga kieruje go w stronę formy już bardziej niezależnej – pozwala na wyrażenie własnej opinii, oczywiście z jej uzasadnieniem. Tematy części drugiej można określić mianem dowolnych, jednak w tej „dowolności" maturzysta nie może zapomnieć o przytoczeniu przykładów z literatury i sztuki, które potwierdzają wyrażane przez niego sądy.

TEMATYKA

W odróżnieniu na przykład od Brytyjczyków, którzy w zadaniach maturalnych poruszają zagadnienia kolonializmu czy międzykontynentalnych podróży albo Włochów nierzadko wybierających utwory traktujące o śródziemnomorskiej przyrodzie lub aktualnych problemach Italii, takich jak przyjmowanie uchodźców czy istnienie mafii, Polacy są wciąż bardzo głęboko zanurzeni w historii minionego stulecia. W zadaniu pierwszym dominuje bowiem tematyka II wojny światowej, a także trudne doświadczenia Holokaustu, co doskonale obrazuje wybór fragmentów opowiadań Idy Fink, Pawła Huellego czy Romy Ligockiej. Często pojawiają się też zagadnienia związane z brakiem porozumienia z innymi ludźmi, dalekich od idealnych relacji rodzinnych i społecznych (*Dzień listopadowy* Jarosława Iwaszkiewicza, *Piąty talerz* Doroty Terakowskiej, fragment *Granicy* Zofii Nałkowskiej, *Żurek* Olgi Tokarczuk). Nie brakuje tekstów zawierających różnorodne (najczęściej wyrażone pośrednio) egzystencjalne refleksje bohaterów znajdujących się w przełomowym momencie swego życia (*Okno* Marka Hłaski, *Słoneczniki* Bohdana Czeszki). W polskich zadaniach maturalnych ze świecą jednak szukać utworów takich jak fraszki Jana Kochanowskiego czy fragmentów *Trylogii*. Cechą charakterystyczną wszystkich tekstów, które dotąd pojawiły się na maturze z języka polskiego w SE, jest bowiem ich współczesność dotycząca przede wszystkim języka. Wydaje się, że cecha ta wynika z faktu, że wielu polskich abiturientów nigdy nie mieszkało w ojczyźnie lub też wyjechało za granicę w bardzo młodym wieku. Nie znaczy to oczywiście, że na lekcjach języka polskiego nie omawia się *Bogurodzicy* czy *Pana Tadeusza*. Egzamin dojrzało-

ści w Szkołach Europejskich uwzględnia jednak materiał tylko i wyłącznie z dwóch ostatnich klas[3].

W zadaniu drugim przeważają teksty mówiące o wartościach uniwersalnych i pisane przez najbardziej cenionych polskich poetów XX wieku, takich jak Czesław Miłosz, Wisława Szymborska, Adam Zagajewski czy Tadeusz Różewicz, chociaż w ostatnich latach wybór coraz częściej pada na twórczość poetów mniej znanych (jak na przykład wiersz *Syzyf* Bogdana Ostromęckiego). Jak na razie przeważają jednak wiersze klasyków, a nie „futurystów". Oprócz wartości moralnych tematem większości utworów są aktualne problemy społeczne (*Spróbuj opiewać okaleczony świat* Adama Zagajewskiego, *Fotografia z 11 września* Wisławy Szymborskiej), a także refleksje na temat roli poety w we współczesności (Bolesław Leśmian, Tadeusz Różewicz), ranga codziennych rutynowych czynności i otaczających nas przedmiotów (Julia Hartwig).

Tematyka tekstów publicystycznych, które pojawiają się w zadaniu trzecim, to przede wszystkim nowe problemy polskiego społeczeństwa: jak radzić sobie z Internetem (Tomasz Kozłowski: *Przyjaciel na kliknięcie*), jak przetrwać w dobie wszechobecnego konsumpcjonizmu (Zygmunt Bauman: *Zakupy jako egzorcyzm*), a także sylwetki słynnych Polaków (Bruno Schulz w artykule Michała Pawła Markowskiego *Republika marzeń* czy Andrzej Wajda w przemówieniu Janusza Tazbira *Historyczne filmy Andrzeja Wajdy*). W zadaniu tym znalazły się również eseje dotyczące stereotypów i uprzedzeń autorstwa Leszka Kołakowskiego i Ryszarda Kapuścińskiego, a także miłości i piękna (*O miłości* Barbary Skargi).

KRYTERIA OCENIANIA

Zagadnienia, które poprzedzają zadanie pierwsze i drugie, określają obszar tematyczny i – jak już wcześniej wspomniano – zawierają wskazówki mające za zadanie ułatwić interpretację przywołanych utworów. Z koncepcji kon-

[3] W przypadku języka polskiego obejmuje zatem materiał od połowy XIX wieku do współczesności.

struowania zadań bezpośrednio wynikają kryteria oceny, które w pierwszym i drugim zadaniu są bardzo podobne: oceniane jest rozwinięcie tematu – w przypadku prozy maturzysta nie może zapomnieć o przedstawieniu między innymi osoby narratora, czasu i miejsca akcji oraz o odczytaniu kluczowych symboli, a w interpretacji tekstów poetyckich – np. o opisaniu kreacji podmiotu mówiącego. Oceniana jest także kompozycja tekstu, zastosowanie kontekstów i płynące z analizy wnioski.

W zadaniu trzecim ocenia się odpowiedzi na pytania do części pierwszej oraz wypracowanie. Kryteria oceny pracy pisemnej zwracają uwagę na sposób opracowania tematu, kompozycję pracy oraz poprawność językową i stylistyczną (poprawność ortograficzna stanowi tylko 5% oceny).

PODSUMOWANIE

Pomysłodawcom i założycielom Szkół Europejskich przyświecał szczytny cel: chcieli, aby dzieci różnych narodowości uczyły się razem, ale jednocześnie mogły zgłębiać tajniki literatury i języka ojczystego zgodnie z programem nauczania swojego kraju. Zwieńczeniem edukacji miał być egzamin dojrzałości, w którym ogromną rolę pełnił i nadal pełni egzamin z języka ojczystego. Założony cel niewątpliwie został osiągnięty, a rozsiani po całym świecie absolwenci Szkół Europejskich od kilkudziesięciu lat propagują idee różnorodności, a także tolerancji i wsparcia dla innych przekonań, religii czy stylu życia.

Jak pisał Ryszard Kapuściński (2007, 72–73):

> Inny człowiek, z innej rasy i kultury, jest przecież osobą, której zachowanie, jednako jak każdego z nas, cechuje godność, szacunek dla uznawanych wartości, poszanowanie tradycji i obyczaju. (…) Za wyrwanie ze swojej kultury płaci się wysoką cenę. Dlatego tak ważne jest posiadanie własnej, wyraźnej tożsamości, poczucie jej siły, wartości i dojrzałości. Tylko wówczas człowiek może śmiało konfrontować się z inną kulturą.

Pod tą opinią z całą pewnością może podpisać się każdy polski maturzysta ze Szkoły Europejskiej.

BIBLIOGRAFIA

Bogdańska A., 2010/2011, *Gwoździe i cytryny. Jak kształcą Szkoły Europejskie?*, „Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie", nr 3.
Bogdańska A., 2012, *Rzecz o Szkołach Europejskich*, „Polonistyka", nr 3.
Bogdańska A., 2013, *Matura europejska. Co nowego?*, „Polonistyka", nr 8.
Bogdańska A., 2015/2016, *Przegląd matur europejskich (język włoski i angielski)*, „Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie", nr 2.
Kapuściński R., 2007, *Ten Inny*, Kraków: Wyd. Znak.
Oficjalna strona Szkół Europejskich: www.eursc.eu [dostęp: 20.11.2017].

Agata Bogdańska

SECONDARY SCHOOL CERTIFICATE (BAC) AT EUROPEAN SCHOOLS

European Schools (ES) are among the very few institutions outside Poland which organize matriculation exams in Polish as a native language. June 2016 saw the 10th anniversary of the first such exam conducted by ES. This jubilee provokes reflections and analyses of the examination tasks as well as their comparison with the tasks included in the exams organized by European Schools in native languages of other EU countries.

Keywords: European Schools, European Baccalaureate, written examination tasks

ANNA TABISZ

Uniwersytet Opolski
Opole, Polska

PORTFOLIO JĘZYKOWE – WYKORZYSTANIE EPJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OJCZYSTEGO (NA PRZYKŁADZIE SPRAWNOŚCI MÓWIENIA)

Celem artykułu jest prezentacja *Europejskiego portfolio językowego* odpowiednio zaadaptowanego na potrzeby języka polskiego (ojczystego) jako właściwego narzędzia służącego doskonaleniu sprawności mówienia, a także promującego działania o charakterze autonomicznym. Inspiracją poszukiwań skutecznych rozwiązań metodycznych wspomagających rozwój sprawności mówienia stały się wyniki badań umiejętności samodzielnego wypowiadania się, które zostały przeprowadzonew ramach projektu Instytutu Badań Edukacyjnych pn. *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, które jednoznacznie świadczą o słabym opanowaniu przez gimnazjalistów sprawności wypowiadania się[1] (szczegółowy opis i komen-

[1] Warto w tym miejscu wspomnieć o pracy Grażyny Przechodzkiej *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005–2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*, w której autorka, analizując kompetencję językową uczniów na podstawie tekstów pisanych, dochodzi do wniosku, że „edukacja polonistyczna w obecnym kształcie nie rozwija w sposób zadawalający ani kompetencji ogólnych, ani językowych"

tarz dotyczący badania – zob. Tabisz 2015). W projekcie wzięło udział 15 tysięcy gimnazjalistów; ich rodziców bądź opiekunów; nauczycieli języka polskiego; nauczycieli bibliotekarzy oraz dyrektorów wytypowanych gimnazjów[2].

Korzystając z opisu poziomów biegłości językowej, można uznać, że większość badanych uczniów reprezentuje poziom B1, znacznie rzadziej B2 (zob. tabela), a mowa tu przecież o języku polskim jako ojczystym i uczniach na trzecim etapie edukacyjnym po siedmiu, ośmiu czy dziewięciu latach systematycznej nauki języka polskiego i realizacji setek godzin tego przedmiotu w szkole.

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE[3]

Słabe opanowanie sprawności wypowiadania się przez gimnazjalistów skłania do poszukiwań skuteczniejszych narzędzi wspomagających rozwój kompetencji kulturowo-komunikacyjnej, w tym umiejętności mówienia, która w „dobie rozwoju telekomunikacji, transportu, technologii komputerowej jest jedną z kluczowych sprawności" (Komorowska 2002, 196). Sensowne, płynne wypowiadanie się na rozmaite tematy, zabieranie głosu w dyskusji, rzeczowe uzasadnianie swojego stanowiska, bycie interesującym opowiadaczem historii czy uczciwym partnerem w rozmowie to umiejętności, które mogą przesądzić o czyimś sukcesie życiowym.

(Przechodzka 2015, 271). Podobne wnioski wyciągam z własnych badań nad sprawnością mówienia gimnazjalistów (Tabisz 2015) i maturzystów (Tabisz – w druku).

[2] Szerzej o badaniach i ich wynikach: http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633--dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy--programowej.html [dostęp: 04.2016].

[3] Zainteresowani historią powstania dokumentu i jego szerszym opisem mogą sięgnąć do tekstów m.in. Barbary Głowackiej (2002), Mirosława Pawlaka i in. (2006), Davida Newby'ego i in. (2007), Katarzyny Rakowicz (2010), Anny Czury (2015).

Narzędziem podnoszącym poziom sprawności mówienia mogłoby być *Europejskie portfolio językowe 16+* (dalej EPJ) przystosowane do przedmiotu: język polski. EPJ to dokument, który powstał w oparciu o *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie. ocenianie*. Jest jednym z „narzędzi, które może odegrać istotną rolę w rozwijaniu świadomości uczących się, ich autonomii, ale także może zostać wykorzystane przez nauczycieli i wykładowców do kształcenia umiejętności językowych" (Rakowicz 2010, 234). Daje bowiem uczącym się wiele możliwości oraz rozwija ważne umiejętności, które podaję za Mirosławem Pawlakiem:

- rozwija umiejętność oceny własnej kompetencji komunikacyjno-językowej w odniesieniu do każdego języka, który jest znany;
- stwarza możliwość porównania własnej kompetencji komunikacyjno-językowej z kompetencją innych na podstawie ujednoliconych poziomów i kryteriów;
- kształtuje umiejętność dokumentowania przebiegu procesu uczenia się języków;
- daje możliwość przedstawienia własnych osiągnięć w kształceniu językowym;
- uczy refleksji nad procesem uczenia się;
- zachęca do uczenia się języków przez całe życie;
- ułatwia lepsze, świadome planowanie uczenia się języków;
- rozwija motywację do uczenia się języków;
- zachęca do porównywania własnej kultury z kulturami społeczeństw, których języków się uczymy;
- kształtuje postawy autonomiczne[4], dzięki którym uczący się chcą współuczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących procesu uczenia się, „co przekłada się na zdolność samodzielnego wyznaczania celów i treści nauki, doboru odpowiednich materiałów, metod i zadań,

[4] Za Hanną Komorowską przyjmuję, że „autonomia oznacza umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego i mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania (2002, 167).

ich organizacji i realizacji oraz rzetelnej samooceny" (Pawlak i in. 2006, 15 i n.).

EPJ składa się z trzech części: *Paszportu językowego*, *Biografii językowej* oraz *Dossier*. W *Paszporcie językowym* uczeń dokumentuje swoje umiejętności w zakresie wszystkich języków, wykorzystując do tego skalę ogólną i tabelę samooceny (narzędzia zostały opracowane przez ekspertów Rady Europy) oraz listę umiejętności zawartych w *Biografii językowej*. Na drugą część składają się wykazy poszczególnych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania, za pomocą których uczeń może dokonać analitycznej oceny oraz zweryfikować swój poziom kompetencji kulturowo-komunikacyjnej, a także wytyczyć sobie nowe zadania. Ta część zawiera również narzędzia, które służą wypełniającemu arkusz określeniu, jakie techniki i strategie wykorzystuje podczas uczenia się języków.

> Tego typu refleksja jest konieczna dla lepszego poznania swojego profilu jako osoby uczącej się, określenia słabych i mocnych stron oraz opisania potrzeb i wytyczenia dalszych celów w tym procesie (Rakowicz 2010, 235).

Trzecia część portfolio – *Dossier* – to uporządkowany w sposób chronologiczny zbiór różnego rodzaju prac uczącego się ilustrujący jego aktualną wiedzę i umiejętności. W *Dossier* uczniowie mogą zamieszczać testy, wypracowania, klasówki, sprawdziany, projekty, nagrania audio i wideo (np. dyskusji, wywiadów) itp. O doborze prac oraz częstotliwości uaktualniania danych decydują sami uczący się.

Portfolio językowe spełnia dwie podstawowe funkcje: dokumentacyjną oraz wychowawczą. Pierwsza z nich polega na zilustrowaniu przebiegu efektów uczenia się języków, z kolei druga skłania do autorefleksji nad swoją nauką, do efektywniejszego planowania i kontrolowania własnej pracy oraz zachęca uczestników do wykonywania systematycznej samooceny, autodiagnozy i dokumentowania postępów (Pawlak i in. 2006, 14 i n.). Racjonalna samoocena, odkrycie swoich słabych i mocnych stron ma niewątpliwie wpływ na wzmocnienie samoakceptacji i poczucia własnej wartości.

PORFOLIO JĘZYKA POLSKIEGO JAKO NARZĘDZIE SŁUŻĄCE ROZWIJANIU SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OJCZYSTEGO

Odpowiednio zaadaptowane *Europejskie portfolio językowe 16+* mogłoby odegrać istotną rolę w kształceniu kompetencji kulturowo-komunikacyjnej, w tym sprawności mówienia, samodzielnego wypowiadania się w języku polskim na kolejnych etapach edukacyjnych (począwszy od drugiego).

PASZPORT JĘZYKOWY DLA JĘZYKA POLSKIEGO L_1

Paszport językowy dla języka polskiego L_1 składałby się z dwóch części. W pierwszej – uczeń dokumentowałby posiadane kompetencje komunikacyjno-językowe z języka polskiego. O zapisywaniu własnych postępów decydowałby samodzielnie, dlatego mógłby to robić w różnych odstępach czasu, lecz nie rzadziej niż co pół roku. Z kolei w drugiej części właściciel *Paszportu* rejestrowałby zdobyte kwalifikacje w postaci zaświadczeń, świadectw i dyplomów potwierdzających zdobytą wiedzę i umiejętności (np. świadectwa szkolne, testy kompetencji, udział w różnego typu konkursach: recytatorskich, oratorskich itp.). Przykładowo:

Tabela 1. *Paszport językowy* dla języka polskiego L_1[5]

PASZPORT JĘZYKOWY
IMIĘ
NAZWISKO
JĘZYK POLSKI L_1

[5] Źródło: http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

Samoocena umiejętności językowych				
Rozumienie		Mówienie		Pisanie
Słuchanie	Czytanie	Porozumiewanie się	Samodzielne wypowiadanie się	Pisanie
			B1[6]	
ŚWIADECTWA, DYPLOMY, ZAŚWIADCZENIA				
Tytuł		Nazwa instytucji wydającej dokument		Data

Oceniając własne umiejętności, uczeń mógłby oprzeć się na opisie poziomów biegłości językowej przedstawionych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wykaz sprawności w obszarze samodzielnego wypowiadania się zawiera tabela 2.

Tabela 2. Umiejętność samodzielnego wypowiadania się na kolejnych poziomach biegłości językowej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*[7]

Poziom		**Samodzielne wypowiadanie się**
podstawowy	A1	Potrafię używać prostych wyrażeń i zdań, aby opisać miejsce, gdzie mieszkam oraz ludzi, których znam.
	A2	Potrafię posłużyć się ciągiem wyrażeń i zdań, by w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia, swoje wykształcenie, swoją obecną i poprzednią pracę.
samodzielności	B1	Potrafię łączyć wyrażenia w prosty sposób, by opisywać przeżycia i zdarzenia, a także swoje marzenia, nadzieje i ambicje. Potrafię krótko uzasadniać i objaśniać własne poglądy i plany. Potrafię relacjonować wydarzenia i opowiadać przebieg akcji książek czy filmów, opisując własne reakcje i wrażenia.
	B2	Potrafię formułować przejrzyste, rozbudowane wypowiedzi na różne tematy związane z dziedzinami, które mnie interesują. Potrafię wyjaśnić swój punkt widzenia w danej kwestii oraz podać argumenty za i przeciw względem możliwych rozwiązań.

[6] Średni poziom opanowania umiejętności samodzielnego wypowiadania się reprezentowany przez badanych gimnazjalistów.

[7] Źródło: http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

biegłości	C1	Potrafię formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi dotyczące skomplikowanych zagadnień, rozwijać w nich wybrane podtematy lub poszczególne kwestie i kończyć je odpowiednią konkluzją.
	C2	Potrafię przedstawić płynny, klarowny wywód lub opis sformułowany w stylu właściwym dla danego kontekstu w sposób logiczny i skuteczny, ułatwiając odbiorcy odnotowanie i zapamiętanie najważniejszych kwestii.

BIOGRAFIA JĘZYKOWA DLA JĘZYKA POLSKIEGO L_1

Drugą częścią *Portfolio* jest *Biografia językowa*. Mogłaby pomóc uczniowi w uporządkowaniu wszelkich doświadczeń, wynikających z procesu uczenia się języka polskiego L_1, w zastanowieniu się nad własnymi potrzebami i celami nauki języka ojczystego, a także jej zaplanowaniu. W tej części uczeń mógłby m.in.:

- opisać przebieg swojego kształcenia językowego z języka polskiego;
- zastanowić się, jak przebiegała jego dotychczasowa nauka języka ojczystego;
- dokonać oceny osiągnięć w celu wyznaczenia sobie kolejnych zadań;
- zaplanować samodzielne uczenie się.

Biografia językowa dla języka polskiego L_1 składałaby się, podobnie jak w *Europejskim portfolio językowym*, z pięciu części, które zawierałyby:

- informacje dotyczące przebiegu nauki języka polskiego i doświadczeń z nią związanych;
- charakterystykę źródeł, z których korzysta uczeń podczas doskonalenia języka polskiego zarówno w szkole na lekcjach języka polskiego, jak i poza nią;
- zestaw sądów wskazujących na preferowane przez ucznia techniki i strategie uczenia się języka polskiego;
- refleksje uczącego się wobec języka polskiego;
- listy poszczególnych umiejętności.

Przykładowy zapis przebiegu nauki języka polskiego L_1 oraz różnego typu działania w związku z doskonaleniem języka polskiego ilustrują tabele 3. i 4.

Tabela 3. Przebieg nauki języka polskiego

Lp.	Miejsce nauki		Lata nauki	Liczba godzin tygodniowo
1.	szkoła podstawowa klasy 4–6	lekcje języka polskiego	2010–2013	5–6
		kółko polonistyczne	2011–2013	2
	nauka pozaszkolna	warsztaty teatralne	2011–2012	2
2.	gimnazjum	lekcje języka polskiego	2013–2016	5
		kółko dziennikarskie	2015–2016	2
	nauka pozaszkolna	spotkania recytatorskie *Klub zapalonej świecy*	2013–2014	2

Tabela 4. Działania podejmowane w związku z doskonaleniem języka polskiego

Lp.	Działania	Data
1.	Klasowy konkurs recytatorski	
2.	Szkolny konkurs oratorski	
3.	Konkurs	
4.	.....	

Istotne znaczenie w procesie przyswajania języka (również polskiego) mają pomoce dydaktyczne, stosowane zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i poza nimi, co uczeń może zaznaczyć w tabeli 5.

W kolejnej części *Biografii językowej* uczeń mógłby zastanowić się nad dotychczas stosowanymi sposobami nauki oraz możliwościami wypróbowania innych technik uczenia się, mającymi wpływ na realizację postawionych celów. Stosowanie różnorodnych sposobów przyswajania wiedzy dowodzi samodzielności i świadomości uczącego się, pomaga uczyć się efektywniej oraz likwiduje stres towarzyszący procesowi kształcenia się.

Strategia uczenia się to szereg następujących po sobie operacji składających się z różnych technik, które całościowo wspierają ten proces. Pozkazują sposób poznawania, przetwarzania i magazynowania informacji językowych. Związane są z typem osoby ucznia, stylem poznawczym i uczenia się oraz z treściami nauczania, które mają być opanowane. Odpowiednio dobrane i wykorzystane strategie mogą zwiększać motywację, chęć samodzielnego poszerzenia

i pogłębienia wiedzy i umiejętności, a także usprawniają proces uczenia się[8]. *Biografa językowa* mogłaby zawierać zbiór twierdzeń odnoszących się do mówienia, wskazujących na to, jakie techniki przyswajania języka są preferowane przez ucznia podczas pracy nad doskonaleniem znajomości języka.

Tabela 5. Rodzaje pomocy dydaktycznych i częstotliwość ich stosowania na lekcjach języka polskiego i poza nimi[9].

Rodzaj pomocy dydaktycznych		**Lekcje języka polskiego**				**Poza lekcjami**			
		Często	**Czasami**	**Rzadko**	**Nigdy**	**Często**	**Czasami**	**Rzadko**	**Nigdy**
Podręczniki do nauki języka polskiego									
Słowniki papierowe i elektroniczne	*Słownik ortograficzny*								
	Słownik języka polskiego								
	Słownik wyrazów bliskoznacznych								
	Słownik wyrazów obcych								
	Słownik frazeologiczny								
	Słownik terminów literackich								
	Słownik terminów językoznawczych								
	Słownik symboli								
	Słownik…								
Inne materiały	Encyklopedie								
	Filmy								
	Przedstawienia teatralne								
	Słuchowiska radiowe								
	Komputerowe programy eduk.								
	Gry komputerowe								
	Inne…								

[8] Por. http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

[9] Na podstawie http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

Media	Internet								
	Telewizja								
	Prasa								
	Radio								
	Inne…								
Literatura	Lektury								
	Beletrystyka								
	Poezja								
	Dramat								
	Literatura popularnonaukowa								
	Literatura naukowa								
	Inne…								
Inne									

W tabeli 6. przedstawiony został zestaw przykładowych sądów dotyczących sposobów pracy nad sprawnością mówienia w języku polskim, które pomogłyby uczniowi uświadomić sobie, jakie techniki wykorzystuje, a jakie mógłby do swej pracy wprowadzić.

Tabela 6. Zestaw przykładowych sądów dotyczących sposobów doskonalenia sprawności mówienia w języku polskim L_1[10].

Mówienie	**Data**	**Data**	**Data**	**Data**
Szukam okazji do samodzielnego wypowiadania się w sytuacjach oficjalnych.				
Szukam okazji do rozmowy w sytuacjach oficjalnych.				
Notuję sformułowania, zdania, które są potrzebne w wypowiedziach ustnych.				
Gromadzę słownictwo potrzebne w wypowiedzi argumentacyjnej.				
Gromadzę słownictwo potrzebne w wypowiedzi narracyjnej.				

[10] Źródło: opracowanie własne na podstawie http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343--europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

Gromadzę słownictwo potrzebne w wypowiedzi deskryptywnej.				
Jeżeli mam okazję, staram się przygotować i przemyśleć treść wypowiedzi, aby potem zwrócić uwagę na jej spójność i płynność.				
Podczas mówienia zwracam uwagę na dobór słownictwa.				
Podczas mówienia staram się urozmaicać struktury składniowe.				
Zwracam uwagę na płynność mówienia.				
Zwracam uwagę na intonację/akcent wyrazowy/akcent zdaniowy.				
Zwracam uwagę na wyrazistość wypowiedzi.				
Unikam pauz wypełnionych.				
W trakcie wypowiadania się staram się przezwyciężyć stres.				

Kolejnym elementem *Biografii* mogłaby być tabela zawierająca stwierdzenia, które pozwoliłyby uczniowi określić, na ile jest autonomiczny. Jak już wspomniano, autonomia to umiejętność przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się. Wyraża się ona w zdolności do pracy samodzielnej oraz do wykonywania różnych zadań w sposób elastyczny i nieszablonowy. Osoby dążące do postawy autonomicznej nie polegają wyłącznie na nauczycielu, starają się same podejmować decyzje dotyczące procesu uczenia się, potrafią wyznaczać sobie cele, planować sposoby ich realizacji i dokonać ewaluacji (oceny) tego, co udało im się osiągnąć. Choć umiejętności takie są niezbędne w wielu dziedzinach życia, to są one szczególnie przydatne w nauce języków, gdzie sukces w bardzo dużym stopniu zależy od samodzielnej pracy (Pawlak i in. 2006, 16 i n.).

Podane w tabeli 7. stwierdzenia opisują postawy charakteryzujące ucznia autonomicznego. W ocenie własnego „poziomu autonomiczności" właściciel *Portfolio* mógłby się posłużyć skalą od 1do 5, gdzie 1 oznacza, że dane stwierdzenie w ogóle go nie dotyczy, a 5 – że doskonale go opisuje. Ponieważ pełna autonomia jest w zasadzie niemożliwa do osiągnięcia w warunkach szkolnych, a stosunek do zachowań autonomicznych może się zmieniać wraz z upływem czasu, uczeń może wypełniać tabelę kilkakrotnie w pewnych odstępach czasowych, lecz nie częściej niż co pół roku, gdyż wykształcenie postaw autonomicznych jest procesem długotrwałym.

Tabela 7. Sądy charakteryzujące ucznia autonomicznego

Lp.	Postawy charakteryzujące ucznia autonomicznego (w skali od 1 do 5)	Data	Data	Data
1.	Potrafię ocenić swoje postępy w przyswajaniu języka polskiego.			
2.	Znam swoje mocne i słabe strony, jeśli chodzi o naukę języka polskiego.			
3.	Często uczę się języka polskiego bez nadzoru nauczyciela (np. czytając dla przyjemności).			
4.	Potrafię identyfikować swoje potrzeby w nauce języka polskiego i wyznaczać własne cele.			
5.	Samodzielnie dokonuję wyboru materiałów, nie ograniczając się jedynie do zalecanych przez nauczyciela.			
6.	Potrafię ocenić efektywność sposobu, w jaki się uczę i samodzielnie go zmodyfikować.			
7.	Wiem, kiedy, jak i gdzie najłatwiej się uczę.			
8.	Staram się samodzielnie rozwiązywać napotykane problemy językowe (np. wyjaśniam nieznane słowo).			
9.	Potrafię samodzielnie zdecydować, co jest dla mnie najważniejsze podczas lekcji.			
10.	Staram się identyfikować i poprawiać swoje błędy.			
11.	Wiem, jakich używać technik i strategii, aby uczyć się i używać języka polskiego efektywniej.			
12.	Wierzę, że moja komunikacja w języku polskim będzie coraz doskonalsza.			
13.	Każde niepowodzenie w nauce traktuję jako cenne doświadczenie, a nie powód do zniechęcenia.			
14.	Doskonalę swoją kompetencję mówienia, nawet jeśli nie jest to konieczne.			

W następnej części *Biografii* użytkownik może określić swoje cele w odniesieniu do uczenia się języka polskiego oraz zidentyfikować swoje mocne i słabe strony, podejmując tym samym próbę samooceny. W ten sposób rozwijana jest u ucznia umiejętność planowania dalszego procesu doskonalenia sprawności mówienia i samodzielnego wypowiadania się (tabela 8.).

W kolejnej części uczący się odnotowuje własne refleksje związane z uczeniem się języka polskiego L_1 (tabela 9.). Może m.in. opisać swoje cele, plany ich osiągnięcia, po czym dokonać oceny, na ile udało się je zrealizować. Uczeń może również wspomnieć o problemach, z którymi się spotyka podczas uczenia się języka polskiego i sposobach ich rozwiązania, a także ocenić efektywność używanych technik czy strategii oraz wyrazić swoje potrzeby i oczekiwania. Systematyczna refleksja umożliwi właścicielowi *Portfolio* głębsze poznanie siebie jako

osoby uczącej się i ułatwi pracę nad doskonaleniem kompetencji kulturowo-komunikacyjnej, w tym sprawności samodzielnego wypowiadania się.

Tabela 8. Przykładowe cele uczenia się języka polskiego, wskazanie słabych i mocnych stron uczącego się[11]

Język polski				
Lp.	**Moje cele**	**Rok**		
1.	Zdanie ustnej matury			
2.	Umiejętność publicznych wystąpień w sytuacjach oficjalnych			
3.	……			

Lp.	**Moje mocne strony**	**Rok**		
1.	Bogaty zasób słów			
2.	Wyrazista wymowa			
3.	……			

Lp.	**Moje słabe strony**	**Rok**		
1.	Niepłynność mówienia			
2.	Pauzy wypełnione			
3.	……			

Tabela 9. Refleksje związane z uczeniem się języka polskiego L_1[12]

Data	**Refleksje**
1.	
2.	

[11] Źródło: opracowanie własne na podstawie http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

[12] Źródło: http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

Ostatnią częścią *Biografii* byłyby listy umiejętności dotyczące samodzielnego wypowiadania się z uwzględnieniem poszczególnych poziomów biegłości.

Tabela 10. Twierdzenia dotyczące umiejętności samodzielnego wypowiadania się[13]

Poziom biegłości	Język polski Samodzielnie wypowiadam się	Potrafię	Ćwiczę	Zamierzam osiągnąć
A1	Potrafię przedstawić i opisać siebie i innych.			
	Potrafię opowiedzieć w kilku zdaniach o codziennych czynnościach.			
	Potrafię opisać przedmioty.			
	Potrafię w prosty sposób opisać miejsca.			
	Potrafię krótko opowiedzieć o wypoczynku.			
	Potrafię w prosty sposób opisać pogodę.			
	Potrafię określić miejsce znajdowania się osób i przedmiotów.			
A2	Potrafię opowiedzieć o sobie, swojej rodzinie i znajomych.			
	Potrafię w kilku zdaniach opowiedzieć, co widzę np. na zdjęciu, rysunku itp.			
	Potrafię ogólnie opowiedzieć o swoich zainteresowaniach (. . .).			
	Potrafię opisać życie codzienne swojego otoczenia (. . .).			
	Potrafię opowiedzieć o swoim samopoczuciu i wyjaśnić, co mi dolega.			
	Potrafię przedstawić krótkie opisy zdarzeń i czynności oraz opowiedzieć krótką historyjkę.			
B1	Potrafię wyrazić w prosty sposób swoje uczucia, przeżycia, wrażenia (np. z filmu).			
	Potrafię w prosty sposób skomentować codzienne wydarzenia.			
	Potrafię opisywać zdarzenia prawdziwe lub fikcyjne.			
	Potrafię streścić treść książki, filmu itp.			
	Potrafię wyrazić poglądy i opinie.			
	Potrafię krótko uzasadnić swoje zdanie.			
	Potrafię udzielić rady i uzasadnić ją.			
	Potrafię przytoczyć (. . .) treść przeczytanych fragmentów.			

[13] Źródło: opracowanie własne na podstawie http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp 01.04.2016].

B2	Potrafię jasno i precyzyjnie wypowiadać się na tematy związane z moimi zainteresowaniami.			
	Potrafię wygłaszać referaty na najbardziej ogólne tematy, zachowując płynność i przejrzystość wypowiedzi.			
	Potrafię przedstawić swój punkt widzenia na temat bieżących wydarzeń.			
	Potrafię przedstawić zalety i wady różnych rozwiązań, odpowiednio je uzasadniając.			
	Potrafię przedstawić przejrzyste i uporządkowane opisy oraz prezentacje.			
C1	Potrafię wypowiadać się na tematy ogólne związane z kształceniem, pracą lub praktyką.			
	Potrafię wyraźnie i szczegółowo przedstawić dowolnie wybrany temat (…).			
	Potrafię szczegółowo opisywać swoje doświadczenia, przeżycia i reakcje.			
	Potrafię dostosować słownictwo i styl do odbiorcy wypowiedzi.			
	Potrafię stworzyć staranne wypowiedzi (…) poparte stosownymi wnioskami.			
C2	Potrafię przedstawić klarowne, płynne opisy przeżyć i doświadczeń.			
	Potrafię szczegółowo opisać złożone zagadnienia (…).			
	Potrafię płynnie wyrażać oświadczenia na forum, odpowiednio akcentując i używając właściwej intonacji.			
	Potrafię wypowiadać się na kontrowersyjne tematy.			
	Potrafię doradzać i rozstrzygać w kwestiach złożonych w zakresie posiadanych kompetencji.			

DOSSIER DLA JĘZYKA POLSKIEGO L_1

Trzecią część *Portfolio językowego* stanowi *Dossier*. Zgromadzoną w nim dokumentację uczeń wpisuje do tabeli, używając własnych opisów, np.:

- wypowiedź samodzielna/niesamodzielna;
- wypowiedź pokazująca wcześniejszy etap w procesie uczenia się (np. sprzed roku)/praca najnowsza itp.;
- wypowiedź najlepsza/przeciętna/słaba;
- wypowiedź pokazująca aktualny stan sprawności samodzielnego wypowiadania się;
- wypowiedź realizująca konkretną formę podawczą (np. deskrypcja, narracja, argumentacja).

Do każdej wypowiedzi zamieszczonej w *Dossier* uczący się mógłby dołączać krótkie uzasadnienie, dlaczego właśnie ta została wybrana i co dzięki niej osiągnął. W tabeli 11. ilustruję to na przykładzie samodzielnej wypowiedzi ustnej o charakterze argumentacyjnym.

Tabela 11. Sposób dokumentowania prac

Dossier **Dokumentacja prac**				
Lp.	**Data**	**Rodzaj pracy**	**Umiejętność**	**Uzasadnienie**
1.	01.03.2016	Wypowiedź argumentacyjna na temat wybranego tekstu kultury nagrana na dyktafon	samodzielna wypowiedź ustna	Pierwsza ustna wypowiedź nagrana na dyktafon, rzeczowe argumenty, wolne tempo, brak płynności, pauzy wypełnione dźwiękami artykułowanymi: *yyy*, *eee*.
2.	10.05.2016	Wypowiedź argumentacyjna na temat wybranego tekstu kultury nagrana na dyktafon	samodzielna wypowiedź ustna	Druga ustna wypowiedź nagrana na dyktafon, rzeczowe argumenty, średnie tempo wypowiadania się, brak płynności, pauzy sporadycznie wypełnione dźwiękami artykułowanymi.

ZAKOŃCZENIE

Badanie umiejętności mówienia wykonane w ramach projektu Instytutu Badań Edukacyjnych pn. *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* pokazuje, że dla rodzimego młodego użytkownika język polski w sytuacji oficjalnej staje się często językiem obcym. Warto więc wykorzystać proponowane przez glottodydaktyków metody doskonalenia języka dostosowane do potrzeb kształcenia języka polskiego jako ojczystego. *Portfolio językowe* może pomóc uczniowi pogłębić samoświadomość na temat własnej kompetencji kulturowo-komunikacyjnej i przebiegu procesu nauczania/uczenia się, a to z kolei może zachęcić go i zmotywować do określenia kolejnych celów i zaplanowania pracy nad ich realizacją. Niewątpliwie największą zaletą proponowanej metody jest poka-

zanie uczniowi dróg doskonalenia umiejętności uczenia się i mówienia w języku ojczystym, wzmacnianie jego samodzielności w poznawaniu języka polskiego oraz pogłębiania odpowiedzialności za sam proces edukacyjny – a więc jest dobrym narzędziem służącym autonomizacji postaw uczącego się.

BIBLIOGRAFIA

Czura A., 2015, *Europejskie portfolio językowe w praktyce*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego", nr 3.

Głowacka B., 2002, *Europejskie portfolio językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym*, w: Wilczyńska W., *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wyd. UAM.

Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Newby D., Allan R., Fenner A., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa: Wyd. CODN.

Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E., 2006, *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Wyd. CODN.

Przechodzka G., 2015, *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005–2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*, Lublin: Wyd. UMCS.

Rakowicz K., 2010, *Rozwijanie sprawności mówienia przy użyciu „EPJ 16+"*, w: Pawlak M., Waniek-Klimczak E., *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań – Kalisz – Konin: Wyd. UAM.

Tabisz A., 2015, *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*, „Polonistyka. Innowacje", nr 1.

Tabisz A., *„Czy zmierzch kultury" mówienia? – o wybranych cechach ustnych wypowiedzi maturzystów* (w druku).

Tabisz A., *Lekcje mówienia – o (nie)płynności wypowiedzi uczniów* (w druku).

http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html [dostęp: 01.04.2016].

http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj [dostęp: 01.04.2016].

Anna Tabisz

THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO IN TEACHING POLISH AS A MOTHER TONGUE (SPEAKING SKILLS)

Research has proved that high school students have problems with producing longer statements on their own. It has inspired the article author's search for an efficient tool improving the speaking skills. The European Language Portfolio can serve as such a tool, because it may promote the speaking skills as well as improve the cultural and communicative competence.

Keywords: Language Portfolio, speaking skills, statemnts, student autonomy

IZABELA WIECZOREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań, Polska

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ NA POZIOMIE POCZĄTKUJĄCYM W ŚWIETLE BADAŃ ANKIETOWYCH

W badaniach glottodydaktycznych dotyczących praktycznych umiejętności uczniów polskich od pewnego czasu podnoszony jest postulat nauczania autentycznej komunikacji językowej (Komorowska 2008, 10). Warto zatem zadać pytanie, w jaki sposób postulat ten realizowany jest na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, zwłaszcza w kontekście długoletniej dyskusji nad zakresem polszczyzny w procesie dydaktycznym. Trzeba też dodać, że ewentualna kontrola wyników, czyli weryfikacja umiejętności nawiązywania kontaktu i przekazywania informacji wiązałaby się z określonymi trudnościami. Ocena taka stanowiłaby przecież część autentycznej komunikacji, która może zakończyć się sukcesem lub porażką (Bandura 2007, 95). Testy mierzące praktyczne umiejętności za pomocą zadań wysoko symulowanych (inscenizacje, gry) zaliczane są powszechnie do kategorii zawierającej pewien element nieprzewidywalności. Ponadto trudności w ocenie kompetencji komunikacyjnej związane są przede wszystkim z niedoskonałością tradycyjnych form testowych. Powyższe wnioski skłaniają do gruntownego rozpatrzenia dwóch kwestii:

– kształcenia wybranych umiejętności,
– mierzenia stopnia ich opanowania.

W związku z tym, że stan badań dotyczących kształcenia kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest dość skromny, o opinię zapytano glottodydaktyków. Przeprowadzone zostały badania ankietowe o charakterze ogólnopolskim, które miały na celu zbadanie, co nauczyciele jpjo sądzą na temat nauczania kompetencji pragmatycznych na początkującym poziomie zaawansowania językowego.

W centrum niniejszej analizy postawiono zatem pragmatyczny wymiar kompetencji komunikacyjnej, na którą składa się kompetencja dyskursywna, kompetencja funkcjonalna oraz znajomość schematów interakcyjnych. Według ESOKJ kompetencja dyskursywna to umiejętność układania zdań w spójne ciągi wypowiedzi zgodnie z takimi kategoriami, jak struktura i organizacja wypowiedzi pod względem porządku tematycznego, spójności logicznej i gramatycznej, znajomości konwencji tekstowych, skuteczności retorycznej oraz zasad skutecznej komunikacji (Martyniuk 2003, 110). Pomocnymi kryteriami w ocenie kompetencji dyskursywnej są: elastyczność w interakcji, zabieranie głosu, rozwijanie tematu i spójność wypowiedzi (Grice 1977, 109–110). Spośród wymienionych kategorii najistotniejsze dla niniejszych badań wydają się kwestie związane ze strukturą i organizacją wypowiedzi, tj. porządkowanie logiczne wypowiedzi, uwzględnianie jej stylu i rejestru, a także zasady skutecznej komunikacji („zasady współpracy"), czyli reguły jakości, ilości, odpowiedniości oraz sposobu. Umiejętność łączenia wymienionych aspektów wymaga nie tylko opanowania podstawowych schematów konwersacyjnych i konwencji grzecznościowych, lecz także rozumienia znaczeń konotowanych, a zwłaszcza aluzji i żartów na wyższym poziomie zaawansowania (Grice 1977, 111). Świadomość różnic socjokulturowych i socjolingwistycznych pomaga uczestnikowi rozmów towarzyskich w rozpoznawaniu form, konwencji i rejestrów, a co ważniejsze – pomaga poprawnie reagować w danej sytuacji komunikacyjnej. Świadomość ta nazywana jest w skrócie stosownością socjolingwistyczną.

Drugim składnikiem kompetencji pragmatycznej jest kompetencja funkcjonalna, która dotyczy użycia dyskursu podczas komunikacji. Dzięki niej uczący się może wyrazić zarówno funkcje pragmatyczne mikrotekstowe, jak i funkcje makro odnoszące się do struktury interakcji.

CEL BADAŃ

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań ankietowych, które zostały przeprowadzone wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego. Mają one posłużyć do określenia postaw i poglądów prezentowanych przez respondentów, a także do opisania celów przedmiotowych i metod kształcenia w zakresie nauczania kompetencji komunikacyjnej. W pracy zostaną też poddane analizie wybrane akty językowe w odniesieniu do obowiązujących programów nauczania.

METODA BADAŃ

W badaniach posłużono się popularną w glottodydaktyce metodą sondażu diagnostycznego. Należy dodać, że trafność badań, rozumiana tutaj jako zgodność deklarowanych poglądów z faktycznymi działaniami, jest zwykle ograniczona poprzez zjawisko „reaktywności". Polega ono na chęci spełnienia oczekiwań ankietera przez respondentów. Ankieta miała charakter pisemny i składała się z trzydziestu pytań zestawionych w trzech blokach:

A. Dane osobowe
B. Rola nauczyciela jpjo
C. Nauczyciele wobec kształcenia kompetencji pragmatycznej

A. DANE OSOBOWE

W badaniu ankietowym wzięło udział 47 nauczycieli języka polskiego wyłonionych z grupy pracowników polskich ośrodków nauczania cudzoziemców[1]. Wśród ankietowanych byli też lektorzy z kilku prywatnych szkół języ-

[1] Ośrodki nauczania języka polskiego w uczelniach wyższych reprezentowane przez respondentów: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, Centrum Języka i Kultury

kowych. Wiek respondentów kształtował się następująco: 20 osób w przedziale do 35 lat, 27 osób w wieku powyżej 35 lat, w tym połowa osób (13) powyżej 56. roku życia. W grupie badanych większość stanowiły kobiety (84%). Wszystkie ankietowane osoby to absolwenci magisterskich studiów filologicznych, w większości polonistycznych (41), po ukończonych studiach podyplomowych dla nauczycieli jpjo (21) lub po odpowiednich kursach. Zaledwie 7 badanych to neofilolodzy bądź absolwenci innych studiów humanistycznych. Wśród respondentów znaleźli się też członkowie Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów zaangażowani w prace Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Staż pracy lektorskiej dla prawie połowy respondentów (22 osoby) wyniósł około 10 lat, a dla 9 spośród ankietowanych ponad 30 lat. Większość ankietowanych to nauczyciele prowadzący na co dzień zajęcia w grupach kilkunastoosobowych w wymiarze ponad 9 godzin tygodniowo. Można zatem powiedzieć, że grupa nauczycieli, która poddana została badaniom, stanowiła reprezentatywną próbę losową.

B. ROLA NAUCZYCIELA JPJO

1. CELE NAUCZANIA

Pierwsze pytanie w tej części badań dotyczyło roli nauczania jpjo. Respondentom zaproponowano pięć celów nauczania i poproszono o przyporządkowanie im miejsca w hierarchii ważności od 1 do 5. Ankietowani chętniej określili cel w kategoriach doskonalenia biegłości językowej rozumianej w za-

Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum" Uniwersytetu Warszawskiego, Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego, Collegium Polonicum, Filologia polska jako obca w Słubicach, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w Poznaniu, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Uczelnia Łazarskiego w Warszawie.

kresie funkcji pragmatycznych niż zwiększania motywacji do poznawania innych kultur, w tym do kultury polskiej. Badanie wykazało, że doskonalenie języka w celu samodzielnego poznawania polskiej literatury nie jest zadaniem priorytetowym w procesie nauczania na poziomie początkującym. Trudno nie zgodzić się z tą opinią, bowiem pierwszorzędnym celem kursów na tym poziomie jest zwykle umożliwienie komunikacji z użytkownikami języka w danym kraju, czyli praktyczna znajomość języka. Respondenci nadali wymienionym wartościom rangę od 1 (najwyższej) do 5 (najniższej), przypisując randze 1 wartość 5, randze 2 – wartość 4, randze 3 – wartość 3, randze 4 – wartość 2 i randze 5 – wartość 1.

Tabela 1. Hierarchia ważności celów nauczania (porządek rangowy)

Ranga	Cel nauczania języka polskiego jako obcego	Średnia arytm.
1.	Doskonalenie języka na tyle, aby posługiwać się nim do celów praktycznych (np. w komunikacji z innymi użytkownikami języka polskiego).	1,6
2.	Popularyzowanie polskiej kultury.	2,5
3.	Pomaganie słuchaczom w zdobywaniu umiejętności, które przydadzą im się w przyszłości (np. zapamiętywanie, streszczanie, wyrażanie opinii, precyzyjne formułowanie myśli).	2,6
4.	Zachęcanie do kształcenia otwartości umysłu i pozytywnego nastawienia do innych kultur.	2,8
5.	Pomaganie w doskonaleniu języka na tyle, aby mogli czytać polską literaturę.	3,6

2. CELE PRIORYTETOWE W PRACY LEKTORA

Badani lektorzy zostali poproszeni o wskazanie celów swojej pracy. Należało wybrać jedno z każdej pary zaproponowanych stwierdzeń, uwzględniając pewną trudność wyboru pomiędzy dwoma niewykluczającymi się tezami. Za najważniejsze w tym rankingu uznano nawiązywanie dobrych relacji nauczycieli ze słuchaczami (zdecydowało tak 71% ankietowanych). Jako drugi ważny cel w procesie nauczania uznano rozwijanie skutecznej komunikacji (69%). W dalszej kolejności podkreślono rolę przekazywania wiedzy o języku i kulturze polskiej (64%). Na ostatnim miejscu znalazł się cel dotyczący realizacji wymagań programowych (24%).

Tabela 2. Wybór określonych celów pracy (dane procentowe)

Cel pracy nauczyciela	% lektorów
Zależy mi, aby relacje z moimi słuchaczami były dobre.	71,1
Zależy mi na realizacji wymagań programowych.	24,4
Chcę przekazać wiedzę dotyczącą języka i kultury polskiej.	64,4
Zależy mi na indywidualnym podejściu do moich słuchaczy.	33,3
Zależy mi na poprawności wypowiedzi moich słuchaczy.	26,6
Zależy mi, aby moi słuchacze byli przede wszystkim komunikatywni.	68,8

C. NAUCZYCIELE WOBEC KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ

1. WYBÓR KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH W NAUCZANIU

Kolejne pytanie dotyczyło rozumienia definicji i wyboru priorytetów w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Zgodnie z ustaleniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (zob. Martyniuk 2003) w skład kompetencji komunikacyjnej wchodzą:

a) kompetencje lingwistyczne (znajomość zakresu środków językowych),
b) kompetencje socjolingwistyczne (opanowanie schematów konwersacyjnych, konwencji grzecznościowych, zróżnicowania rejestrów, rozumienia znaczeń konotowanych itp.),
c) kompetencje pragmatyczne (np. elastyczność interakcji, płynność i precyzja wypowiedzi).

Według ESOKJ rozwój kompetencji komunikacyjnej na poziomie elementarnym jest dość ograniczony. Przykładem może być opis jednej z kompetencji pragmatycznych, tj. 'płynności wypowiedzi', która zdefiniowana została jako „umiejętność formułowania bardzo krótkich, pojedynczych, głównie przygotowanych wcześniej wypowiedzi, z uwzględnieniem przerw na znalezienie odpowiednich zwrotów i poprawę zakłóceń" (Martyniuk 2003, 114). Dla niektórych zaś kompetencji pragmatycznych na tym poziomie językowym brakuje wskaźników biegłości – należy do nich elastyczność w interakcji, zabieranie głosu, rozwijanie tematu czy precyzja wypowiedzi.

Jednym z celów badania ankietowego było skonfrontowanie założeń programowych z wymaganiami stosowanymi przez nauczycieli na kursach polskiego w poszczególnych szkołach i grupach. W ankiecie należało zatem odnieść się do podanych siedmiu kategorii komunikacyjnych i odpowiedzieć, które z nich są respektowane przez nauczycieli uczących w grupach A1 i A2. Respondenci uznali za istotne w kształceniu przestrzeganie zasad tzw. skutecznej komunikacji (41 osób) oraz kategorię spójności logicznej i gramatycznej wypowiedzi (33 osoby) i podkreślili rolę elastyczności w interakcji (33 osoby). Na dalszy plan zeszły kategorie takie jak skuteczność retoryczna (8 osób) oraz znajomość konwencji tekstowych (6 osób). Wynik dotyczący kształcenia umiejętności retorycznych wydaje się naturalny, bowiem w glottodydaktyce polonistycznej niewiele mówi się na temat technik skutecznego przekonywania. Jeśli jednak zajrzymy do dydaktyki nauczania innych języków, to okazuje się, że znajomość perswazyjnego potencjału języka może nie tylko wzbogacić zajęcia, ale także korzystnie wpłynąć na wzrost kompetencji językowych.

> Przyzwyczajenie do szukania tego, co może być przekonywające, w wypowiedziach własnych lub cudzych, w języku ojczystym lub obcym, stanowi ćwiczenie inteligencji, bystrości w interakcji i odpowiedzialności za słowo, czyli swoistą wartość dodaną na zajęciach z języka obcego (Załęska 2014, 38).

Warto zatem pamiętać o integracji nauczania języka obcego i retoryki, gdyż zdolność głębszej refleksji nad słowem może się przydać w każdej sytuacji komunikacyjnej.

Tabela 3. Wybór kompetencji komunikacyjnych

Kolejność wg hierarchii	Kompetencje komunikacyjne	Liczba głosów
1.	Zasady skutecznej komunikacji (zasada jakości, ilości, odpowiedniości i sposobu)	41
2.	Spójność logiczna i gramatyczna	35
3.	Elastyczność w interakcji	34
4.	Struktura i organizacja wypowiedzi	22

5.	Wybór odpowiedniego stylu i rejestru	21
6.	Skuteczność retoryczna	8
7.	Znajomość konwencji tekstowych	6

2. WYBÓR ZASAD SKUTECZNEJ KOMUNIKACJI

W kolejnym badaniu uzyskano dość nieoczekiwane rezultaty, bowiem lektorzy wyrazili mocne przekonanie, że uczący się na poziomie elementarnym są w stanie przestrzegać zasad skutecznej komunikacji (zob. Grice 1977). Odpowiedź TAK zaznaczyło bez wahania niemal 99% respondentów, odpowiedź NIE – tylko 1 osoba. Na postawione w ankiecie pytanie, których zasad skutecznej komunikacji są w stanie przestrzegać cudzoziemcy na początkowym poziomie zaawansowania językowego, respondenci wymienili wszystkie cztery zasady ze szczególnym uwzględnieniem zasady odpowiedniości (tj. mówienie na temat). Najmniej istotną rolę przypisano kategorii 'mówić jasno i zrozumiale'.

Tabela 4. Wybór zasad skutecznej komunikacji

Kolejność wg hierarchii	**Zasady skutecznej komunikacji (według Paula Grice'a) w nauczaniu na poziomie A1**	**Liczba głosów**
1.	Zasada odpowiedniości (mówić na temat)	33
2.	Zasada jakości (podawać informacje prawdziwe)	27
3.	Zasada ilości (mówić nie więcej niż potrzeba)	24
4.	Zasada sposobu (mówić jasno i zrozumiale)	16

Wyniki tych badań skłaniają do zastanowienia się nad zależnością między wyrażanymi przez respondentów opiniami a ich wyobrażeniami na temat rzeczywistości idealnej. Deklaracje nauczycieli wydają się złożone na wyrost, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, jak trudne jest na tym poziomie zaawansowania wpojenie najprostszych reguł gramatycznych, nie mówiąc już o frazeologii. Ankietowani życzyliby sobie, aby ich słuchacze równolegle z innymi sprawnościami opanowywali zasady skutecznej komunikacji, jednak w rzeczywistości umiejętności te nabywane są przez uczących się dużo później, są one zależne nie tylko od motywacji, lecz także od wielu innych czynników.

3. TRUDNOŚCI W NAUCZANIU ZASAD KOMUNIKACJI

W kwestii wyboru kategorii stanowiących największą trudność w nauczaniu, głosy ankietowanych rozłożyły się dość równomiernie. Respondenci uznali wszystkie trzy kategorie za stosunkowo trudne w nauczaniu, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności odczytywania intencji wypowiedzi z kontekstu bądź sytuacji (21 osób). Trudno nie zgodzić się z opinią ankietowanych.

Tabela 5. Przestrzeganie zasad komunikacji

Przestrzeganie zasad komunikacji	**Liczba głosów**
Przestrzeganie zasad grzeczności (zachowanie werbalne zależy od relacji między partnerami i takich czynników, jak: wiek, płeć, nastawienie partnerów, stopień oficjalności rozmowy).	14
Umiejętność wyprowadzenia sensu wypowiedzi, która pochodzi z ogólnej wiedzy o świecie.	16
Odczytywanie intencji wypowiedzi z kontekstu, sytuacji (np. intencją wyrażenia *Duszno tu!* jest prośba o otwarcie okna).	21

4. PRZYKŁADOWE AKTY MOWY

W kolejnej części badań ankietowych lektorzy zostali poproszeni o wybranie kilku dyrektywnych aktów mowy, a mianowicie zwrotów wyrażających prośbę zgodnie z normami nauki na poziomie elementarnym.

Tabela 6. Wybór aktów mowy

Kolejność wg hierarchii	**Akty mowy wyrażające prośbę**	**Liczba głosów**
1.	*Daj spokój!*	34
2.	*Błagam! Możemy wreszcie wyjść? Przez ciebie spóźnimy się na autobus.*	17
3.	*I jeszcze co?*	16
4.	*Proszę się do tego nie mieszać.*	11
5.	*To nie przejdzie.*	8
6.	*Czy musisz tak walić tym młotkiem?*	4
7.	*Nie pokazywać mi się tutaj.*	3
8.	*Dłużej to już nie mogło trwać!*	2
9.	*Żebym cię tu więcej nie widział!*	0

Spośród proponowanych aktów wyrażających prośbę respondenci wybrali do nauczania na poziomie początkującym frazy krótkie, a mianowicie konstrukcje w trybie rozkazującym lub w formie pytań, np. *Daj spokój!* (34 głosy), *I jeszcze co?* (16 głosów), a także dłuższe o bardziej skomplikowanej formie, np.: *Błagam! Możemy wreszcie wyjść? Przez ciebie spóźnimy się na autobus* (17 głosów) uznane za równie użyteczne. Za mniej trafne uznano: *To nie przejdzie* (8 głosów). Mimo iż konstrukcja tego wyrażenia nie jest bardziej skomplikowana od innych, jednak w opinii respondentów jest nieodpowiednia ze względu na zbyt potoczny charakter. Nie zaakceptowano formuły: *Żebym cię tu więcej nie widział!*, której intencją jest: 'proszę tu nie wchodzić'. Aprobaty nie zyskała fraza: *Nie pokazywać mi się tutaj* jako forma zastępująca tryb rozkazujący ani fraza: *Dłużej to już nie mogło trwać!* o wymownej intencji: 'czy mogłabyś/mógłbyś się pospieszyć?'. Ankietowani uznali więc za odpowiednie do nauczania nie tylko konstrukcje najprostsze, ale też te, których intencji nie trzeba się domyślać.

5. PRZYKŁADOWE DIALOGI

Kolejne pytanie dotyczyło wyboru odpowiednich do nauczania na poziomie A1 lub A2 dialogów o charakterze potocznym.

Tabela 7. Dialogi

Nr dialogu	Dialogi	Liczba głosów
1.	*– Ale świetne spodnie!* *– Tak? Podobają ci się?* *– Są super, musiały kosztować mnóstwo kasy!*	38
2.	*– Słyszałeś? Jutro mecz! Spotykamy się o szóstej na boisku.* *– Spoko, już wiem, kumpel mi mówił.*	32
3.	*– I jak tam wczoraj? Zdałaś ten egzamin?* *– Eee, no co ty, taka była rzeź! Nikt nie zdał!*	11
4.	*– Siema Olek! Co z Jolką, idzie w końcu z nami czy nie?* *– Nie wiem, od wczoraj ma doła, nie odzywa się.*	11
5.	*– Gotowy? Wygadałeś się wreszcie?* *– Jeszcze tylko zadzwonię do jednego ziomka.* *– No to ruchy, ruchy człowieku! Będzie megaobciach, jak się spóźnimy!*	0

Zdecydowana większość nauczycieli uznała dialog nr 1 (36 ankietowanych) oraz dialog nr 2 (30 ankietowanych) jako najbardziej odpowiedni do nauczania na poziomie początkującym. Duża liczba respondentów zaakceptowała też dialogi nr 3 i 4, które zawierają formy typowe dla języka młodzieżowego. Dialog nr 5 uznany został za nieodpowiedni do nauki polskiego na prowadzonych przez respondentów kursach. Przyczyną braku akceptacji dla wyżej wymienionych przykładów jest przypuszczalnie ich zbyt pospolity, żargonowy charakter.

6. WPROWADZANIE MOWY POTOCZNEJ W PROCESIE NAUCZANIA

Na pytanie, kiedy należy zacząć wprowadzać elementy mowy potocznej, 30 respondentów odpowiedziało, że najlepszym poziomem jest A1, 16 osób uznało, że odpowiednim poziomem jest A2, natomiast jedna osoba była przeciwna wprowadzaniu mowy potocznej wcześniej niż na poziomie B1.

Tabela 8. Wprowadzanie mowy potocznej na najniższych poziomach zaawansowania

Poziom znajomości języka polskiego	Liczba głosów
A1	30
A2	16
B1	1

7. SYTUACJE AUTENTYCZNE W NAUCZANIU

Na pytanie dotyczące sytuacji autentycznych, w których cudzoziemcy mówiący po polsku mają najwięcej trudności, ankietowani odpowiedzieli, że jest to rozmowa przez telefon. Do bardzo kłopotliwych zaliczyli też sytuację zainscenizowaną w dziekanacie oraz u lekarza.

Tabela 9. Trudności uczących się w prowadzeniu rozmów

Trudności w sytuacjach autentycznych	Liczba głosów
Próba wynajęcia mieszkania przez telefon	40
Wizyta w dziekanacie	29
Wizyta u lekarza	26

Spotkanie z rówieśnikami w klubie	13
Kupowanie biletów na dworcu kolejowym	5
Zamawianie dań w restauracji	–

O ile jednak ćwiczenia w prowadzeniu rozmów u lekarza oraz z właścicielem mieszkania są nie tylko ujęte w programach nauczania, ale także licznie reprezentowane w podręcznikach, o tyle wizyta w dziekanacie to sytuacja nader rzadka, a nawet, można by rzec, zupełnie nieobecna w dostępnych materiałach dydaktycznych. W tym miejscu trzeba też zaznaczyć, że respondenci zwracają uwagę na szczególną trudność w prowadzeniu rozmowy z małymi dziećmi. Ponadto zastanawiający jest wybór dotyczący sytuacji w klubie, która uznana została przez respondentów za średnio trudną, chociaż wydaje się, że przygotowanie do swobodnej rozmowy z rówieśnikami w obcym języku należy do zadań ambitnych.

8. AKTYWNOŚĆ NAUCZYCIELI

Ankietowane osoby udzieliły również odpowiedzi na pytanie, jak często podczas swoich lekcji zajmują się rozwijaniem kompetencji pragmatycznych.

Tabela 10. Udział zajęć rozwijających kompetencje pragmatyczne

Częstotliwość zajęć	**Liczba głosów**
Często, w zależności od tematu	41
Zawsze podczas ćwiczeń na mówienie i pisanie	15
Tylko wtedy, kiedy mam dosyć czasu	3

Odpowiedzi jednoznacznie dowodzą, że uczący znajdują dość czasu i chętnie podejmują się prowadzenia niezbędnych ćwiczeń kształcących sprawności pragmatyczne. Większość ankietowanych robi to przy okazji omawianych tematów lekcyjnych a prawie połowa – podczas mówienia i pisania. Zatem aktywność zawodowa ankietowanych wypada w ich własnej ocenie niezwykle korzystnie, co znajduje potwierdzenie w kolejnych, prezentowanych niżej badaniach.

9. REALIZACJA POSZCZEGÓLNYCH DZIAŁAŃ

Respondenci wypowiedzieli się też na temat aranżowanych przez nich zajęć stymulujących komunikację.

Tabela 11. Udział poszczególnych działań

Rodzaje zajęć	Liczba głosów
Gry i zabawy	44
Odgrywanie ról	42
Projekty w grupach	34
Organizacja debaty	22

Prawie wszyscy respondenci deklarują praktykowanie specjalnych ćwiczeń rozwijających nabywane kompetencje. Do preferowanych przez nich działań należą gry i zabawy oraz inscenizowane sytuacje z życia wzięte. Ankietowani nie stronią też od projektowania zadań w grupach, a od czasu do czasu przeprowadzają debaty.

10. OCENA TREŚCI PODRĘCZNIKOWYCH

Oceniając jakość dostępnych materiałów dydaktycznych, respondenci orzekli, że „w podręcznikach brakuje dialogów i nagrań" (19 osób) oraz „odpowiednich tekstów" (12 osób), „zwłaszcza tekstów zbliżonych do naturalnych, realnych, wziętych z życia, a przy tym zabawnych i zachęcających cudzoziemców do czytania po polsku". Osoby ankietowane (7) szczególnie akcentują wartość tekstów nacechowanych słownictwem nieoficjalnym, a także dialogów i nagrań, których niestety brakuje w podręcznikach, co wyraźnie utrudnia proces przyswajania języka obcego. W komentarzach indywidualnych niektórzy respondenci narzekają na brak oryginalnych, nowoczesnych i przekonujących treści w podręcznikach kursowych. Badani nauczyciele deklarują chęć rozwijania sprawności pragmatycznych za pomocą dodatkowych materiałów do ćwiczeń komunikacyjnych, w których słownictwo potoczne użyte byłoby celowo (a nie przypadkowo) i służyło rozwojowi wyżej wymienionych

kompetencji. Jako przykładowe respondenci wymieniają tu zadania otwarte, rozwijające wyobraźnię, polegające na uzupełnianiu dialogów w sposób nieszablonowy. Nauczyciele narzekają na zbyt oficjalne teksty stosowane w podręcznikach, które na ogół nie pasują do stylu komunikacji ludzi młodych i są niestosowne w kontaktach z polskimi rówieśnikami. W ankietach podkreślany jest młody wiek słuchaczy kursów językowych, stąd też uczący rekomendują teksty naturalne dla środowiska młodzieżowego/studenckiego kształcące zachowania typowe dla sytuacji codziennych, np. w akademiku, w pubie etc.

WNIOSKI

Metoda badań ankietowych okazała się trafna i praktyczna, dała obraz preferencji osób ankietowanych odnośnie do treści i celów nauczania. Nauczyciele deklarują dobrą znajomość omawianych zagadnień i twierdzą, że kształcenie kompetencji pragmatycznych powinno mieć miejsce na każdym etapie nauczania. Po drugie hierarchia celów nauczania deklarowanych przez nauczycieli dowodzi, że najbliższe jest im pragmatyczne podejście do nauczania, które polega na kształceniu konkretnych umiejętności wzbogaconych o elementy kultury polskiej i przydatnych w praktycznym użyciu języka, np. w komunikacji z młodymi użytkownikami języka. Po trzecie niewielu ankietowanych za główny cel stawia sobie realizację wymagań programowych. Na dalszy plan schodzi też doskonalenie języka w celu przyszłego poznawania polskiej literatury, a także kształtowanie postaw czy umiejętności potrzebnych do zdobywania wiedzy w przyszłości. Jednocześnie respondenci przyznają, że pewną trudność sprawia im kształcenie umiejętności wyprowadzenia sensu wypowiedzi pochodzącego z ogólnej wiedzy o świecie. Zdecydowana większość ankietowanych wyraża akceptację w kwestii kształcenia kompetencji pragmatycznej oraz wprowadzania mowy potocznej już na najniższym poziomie zaawansowania (A1), ale równocześnie odrzuca przykłady tekstów zawierające elementy żargonu młodzieżowego. Większość nauczycieli korzysta z podręczników kursowych oraz innych dostępnych pomocy dydaktycznych i pozytywnie je ocenia. Równocześnie wielu z nich samodzielnie opra-

cowuje materiały uzupełniające. Prawie wszyscy respondenci deklarują częste stosowanie różnorodnych ćwiczeń komunikacyjnych, jak np. gry, zabawy, aranżowanie scen wziętych z życia oraz zgłaszają potrzebę tworzenia dodatkowych ćwiczeń.

Niniejsze badania dostarczają zatem wielu informacji na temat preferencji dotyczących kompetencji pragmatycznej, ale nie wyczerpują listy problemów. Naturalnym uzupełnieniem tego zagadnienia mogłyby być kolejne badania (w formie pogłębionej i zindywidualizowanej) na temat rzeczywistej realizacji deklarowanych treści przez nauczycieli języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

Awdiejew A., 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków: Wyd. UJ.

Awdiejew A., red., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium.

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Szadura J., red., 2004, *Akty i gatunki mowy*, Lublin: Wyd. UMCS.

Czarnecka U., 1990, *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (program dydaktyczny)*, Kraków: Wyd. UJ.

Czechowska A., 2004, *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

Dakowska M., 2007, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grice H.P., 1977, *Logika a konwersacja*, tłum. Wajszczuk J., „Przegląd Humanistyczny", z. 6.

Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, w: Pride J.B., Holmes J., *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.

Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk: Wyd. UG.

Komorowska E., 2008, *Pragmatyka dyrektywnych aktów mowy w języku polskim*, Szczecin–Rostock: Print Group.

Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Scholar.

Martyniuk W., przeł., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wyd. CODN.

Martyniuk W., 2004, *Break through Polish – projekt opisu najniższego europejskiego poziomu zaawansowania w języku polskim jako obcym*, w: Seretny A., Martyniuk W., Lipińska E., *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Wyd. UJ.
Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
van Dijk T., red., 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Załęska M., 2014, *Retoryka i glottodydaktyka. Perswazja na zajęciach z języka włoskiego*, „Języki Obce w Szkole", nr 3.

Izabela Wieczorek

TEACHING PRAGMATIC COMPETENCE IN POLISH AS
A FOREIGN LANGUAGE WITH REFERENCE TO SURVEY RESEARCH

The article presents the outcome of the research survey carried by the author. The research was used to define the course objectives and methods of teaching communicative competence at the two lowest levels of proficiency in Polish (A1 and A2). The hierarchy of learning objectives declared by the respondents proves that the pragmatic approach to teaching, based on teaching specific abilities to be used in practice and enriched by the cultural component, is highly valued by the teachers of Polish as a foreign language.

Keywords: communicative competence, pragmatics, speech acts, conventionalized utterances

ŻANNA JEROMA

Moskiewski Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny
Moskwa, Rosja

NAUCZANIE POLSKIEGO JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO SOCJOLOGÓW

Obecnie celem nauczania nie jest jedynie osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji językowej, ale rozwijanie zawodowej kompetencji komunikacyjnej w połączeniu z treściami językowymi i specjalistycznymi przy włączeniu treści interkulturowych (Zawadzka 2002, 211).

Języków obcych w celach zawodowych uczy się coraz więcej studentów. Wśród ludzi młodych, szukających recepty na dobrą karierę zawodową obecnie nie da się nie zauważyć rosnącej popularności zawodowych odmian języków. Prezentowany artykuł jest poświęcony nauczaniu polskiego języka specjalistycznego w grupach studentów na kierunku socjologia na Moskiewskim Państwowym Uniwersytecie Lingwistycznym (MPUL). Jest to rzadki przypadek, ponieważ języka polskiego na moskiewskich uczelniach uczą się filologowie, do niedawna również dziennikarze. Inicjatywa wprowadzenia lekcji z języka polskiego na kierunku socjologia należała do władz MPUL i Katedry Socjologii, wysoko ceniącej osiągnięcia polskiej socjologii (na czele z Piotrem Sztompką i Janem Szczepańskim).

Socjologia jest kierunkiem obleganym przez kandydatów na studia. Jest i wydaje się, że pozostanie podstawą dla całej grupy zawodów związanych z analizowaniem oraz przetwarzaniem danych. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że tak właśnie będzie wyglądała przyszłość: wiele informacji,

w których człowiek będzie musiał się szybko odnaleźć. Socjolog dysponujący odpowiednimi narzędziami i umiejętnościami, posiadający szeroką wiedzę teoretyczną, doskonale wpisuje się w nowy obraz profesji na rynku pracy. Jest to zawód, który nie zniknie i nie stanie się niepotrzebny, ponieważ zawsze będzie istniało społeczeństwo potrzebujące ekspertów zdolnych przewidywać, diagnozować i rozwiązywać jego problemy. Takim specjalistą przyszłości niewątpliwie jest już dzisiaj socjolog.

Przygotowanie socjologiczne daje niezwykle duże i różnorodne możliwości funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Zawód socjologa umożliwia działanie w sektorach takich jak zarządzenie, administracja, media i inne. Miejsce pracy znacznej liczby absolwentów socjologii w naszych realiach to międzynarodowe agencje badawcze typu TNS i agencje specjalizujące się w badaniach marketingowych. Tam właśnie absolwenci znający język polski cieszą się największym powodzeniem. Ten kontekst należało wziąć pod uwagę, opracowując podstawy programowe, ustalając, co należy umieścić wśród treści nauczania, bowiem nauczanie języka specjalistycznego nie należy do łatwych zadań. Socjologia, będąc nauką o społeczeństwie, zajmuje się badaniem struktury społeczeństwa, następujących w nim przemian, praw kierujących rozwojem i różnego rodzaju zjawisk w nim występujących. Dlatego komunikację społeczną cechuje wielowątkowość tematyczna, wynikająca z tego, że dotyka ona każdej sfery życia społecznego. Te zagadnienia zostały wzięte pod uwagę w momencie opracowywania zasad doboru tekstów (a tekst jest głównym ogniwem komunikacji specjalistycznej, ponieważ znajduje się w centrum semiotycznej interakcji), układania słownika, wybierania struktur gramatycznych, czyli dobierania narzędzi, które wykorzystamy w pracy ze studentami.

Przedmiotu, który nazywa się komunikacja zawodowa, studenci na studiach licencjackich uczą się od 3. semestru. Języka polskiego uczą się przez 7 semestrów (w wymiarze 6 godzin tygodniowo), zajęcia z komunikacji zawodowej odbywają się przez 6 semestrów (2–4 godziny tygodniowo). Nauka zaczyna się od poziomu A1. Było to wyzwaniem przy opracowywaniu programu kursu. Poziom ogólnej kompetencji językowej, a więc stopień opanowania gramatyki, słownictwa i fonetyki, ortografii przez uczącego się był głównym czynnikiem, jaki należało wziąć pod uwagę pod-

czas ustalania, czy dany tekst, konkretne zadanie i jego parametry mogą zostać wykorzystane.

Standardy kształcenia na kierunku socjologia w ramach czteroletnich studiów licencjackich określają kompetencje zawodowe absolwenta. W ramach modułów: socjologia rodziny, edukacji, religii, demografia, socjologia polityki, stosunków międzynarodowych, metody badań socjologicznych student na zajęciach języka polskiego zdobywa następujące umiejętności zawodowe:

a) rozumie tekst o treści socjologicznej w języku polskim;
b) przekazuje treści tekstu po polsku;
c) formułuje, analizuje i interpretuje po polsku zjawiska i procesy społeczne, ich przyczyny, stosuje terminy i pojęcia socjologiczne;
d) realizuje po polsku podstawowe etapy procedury badawczej, a mianowicie: formułuje temat i cele badań, problematykę badawczą, określa narzędzia i wskaźniki badawcze, techniki badawcze, przedstawia wyniki, wnioski, diagramy, tabele w wersji ustnej i pisemnej;
e) potrafi – na podstawie zgromadzonych źródeł – przygotować w języku polskim wypowiedź ustną i pracę pisemną dotyczącą omawianych zagadnień.

W niniejszym artykule ukazano, w jaki sposób, zaczynając nauczać na poziomie A1 (w ramach ogólnych kompetencji językowych i komunikacyjnych), rozwijamy kompetencje językowe w zakresie zawodów na przykładzie modułu socjologia rodziny, który rozpoczyna zajęcia z komunikacji zawodowej. Na poziomie A1 wymagana jest umiejętność bardzo prostego opisu rodziny. Student pracuje na przykład z takim tekstem:

> Ojciec, mama, babcia, dziadek, ciocia i wujek to jest moja rodzina. Brat Adam i siostra Anna to jest moje rodzeństwo. Moja siostra ma na imię Anna. Jest starsza ode mnie o dwa lata. Anna jest studentką. Studiuje historię na trzecim roku. Anna tańczy, uprawia pływanie, ma chłopaka i chodzi na randki. Mówi, że wyjdzie za niego za mąż. A mój brat Adam, który jest starszy ode mnie o 10 lat, niedawno się ożenił z ładną dziewczyną. Jego żona jest w ciąży, wkrótce urodzi synka.

Opanowane słownictwo i osiągnięcia studenta przedstawiają się następująco:

Słownictwo	Osiągnięcia studenta
– nazwy stopni pokrewieństwa i formy deminutywne: matka, mama, mamusia, ojciec, tata, tatuś, babcia, babunia, dziadek, dziadziuś, ciocia, wuj, wujek, brat, siostra, kuzyn, kuzynka, dziecko; – nazwy zbiorowe: rodzice, rodzeństwo, dziadkowie; – stan cywilny: kawaler, panna, mąż, żona, żonaty, zamężna; – typy rodziny: mała, duża; – konstrukcje: wyjść za mąż za kogoś, ożenić się z kimś, zakochać się w kimś, urodzić się, urodzić dziecko itp.	– czyta i rozumie krótki tekst o rodzinie; – opowiada o swojej rodzinie, rodzinie z filmu czy obrazka itp.; – przedstawia członków swojej rodziny; – pisze list do babci czy sms do mamy.

W ramach komunikacji zawodowej wykaz tematów z socjologii rodziny jest dość szeroki, ale na poziomie, od którego zaczynamy i tak nie obejmuje (ze względu na niewielkie kompetencje komunikacyjne studenta) wszystkich problemów socjologicznych. Dwa główne tematy w tym zakresie to: rodzina, jej funkcje i struktura oraz fazy życia rodziny. Zagadnienia: definicja rodziny, tradycyjna rodzina, role w tradycyjnej rodzinie, rodzina główną wartością w życiu Polaków, rodzina po rozwodzie (binuklearna, rekonstruowana), typologia rodzin (pełna – niepełna, monogamiczna – poligamiczna, matriarchalna – patriarchalna), pokrewieństwo (stopnie pokrewieństwa w linii prostej i linii bocznej), małżeństwo, konkubinat, ślub cywilny, kościelny, rodzina na swoim, wybrane polskie tradycje rodzinne, dzieci w rodzinie (planowanie rodziny, rodzina wielodzietna – bezdzietna, adopcja, rodzina zastępcza, stosunek do aborcji, przemoc seksualna).

Opracowując zadania z tego modułu, zastosowano podejście zorientowane na działanie. Komunikacja naturalna na kursie języka specjalistycznego jest realizowana poprzez autentyczne teksty i zadania, w których studenci za pomocą np. odgrywania ról w symulowanych sytuacjach komunikacyjnych, pracując w parach lub grupach (preferowane są socjalne formy pracy), rozwijają biegłość językową. Symulowane sytuacje komunikacyjne odnoszą się do rzeczywistości pozajęzykowej i wyrażają autentyczne problemy, cele i potrzeby występujące w komunikacji naturalnej, a realizowane są podczas zajęć w takich formach zadań jak studium przypadku, gry symulacyjne między nadawcami i odbiorcami w dyskursie specjalistycznym (odgrywanie ról),

metoda projektu. Realizacja zadania wymaga od uczącego się uaktywnienia jego kompetencji ogólnych, językowych oraz podjęcia działań językowych w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku.

Przykładowe zadania w ramach modułu:

1. Wyniki badań socjologicznych zazwyczaj są brane pod uwagę w przygotowaniu kampanii przedwyborczych na stanowisko prezydenta. W serii spotów zazwyczaj pojawiają się filmy, w których prezentuje się rodzinę kandydata. Po obejrzeniu spotów student ma przeanalizować, na jakie wartości rodzinne jest położony nacisk, bo niewątpliwie można je uogólnić do wartości wyznawanych przez wyborców, to znaczy: Polaków. Student dość łatwo przyswaja słownictwo modułu socjologia polityki (*wybory prezydenckie*, *kandydat na prezydenta*, *kampania przedwyborcza*, *wizerunek kandydata*, *wyborca*, *grupa docelowa* i in.), pojawia się bowiem słownictwo wspólne dla obu języków.
2. Kolejne zadanie nawiązuje do tradycji rodzinnych. W Polsce młode pary zakładają strony internetowe z okazji ślubu, na których umieszczają zdjęcia i filmy ze ślubu (można je znaleźć na stronie youtube.com). Na podstawie filmu jest opracowywany szereg zadań. Jedno z nich polega na werbalnym opisie treści wizualnych filmu. Kolejne zadanie ma na celu porównanie tradycji ślubu i wesela w Rosji i w Polsce, co pozwala poznać elementy kultury kraju, przybliżyć Rosjanom Polskę.
3. Zadanie, które wymaga odpowiedzi i argumentowania: „Co wybierasz: konkubinat czy ślub?". Student uczy się wyrażania opinii i zasad argumentacji oraz utrwala odpowiednie słownictwo. Wyrażanie opinii: *jestem pewny/przekonany*, *uważam*, *myślę*, *moim zdaniem*, *według mnie*, *z mojego punktu widzenia*; argumentacja: *po pierwsze/po drugie/po trzecie /po czwarte*, *trzeba brać pod uwagę*, *chciałabym/chciałbym dodać*, *z jednej strony*, *podam przykład/kilka przykładów*.
4. Pod koniec semestru studenci mają wykonać swoje pierwsze badania socjologiczne (projekt) po polsku na temat: „Czy kobieta ma prawo usunąć dziecko na życzenie?". Studenci na tym etapie doskonale się orientują, jak ma wyglądać raport socjologiczny, dlatego dość łatwo w czasie lekcji w grupie opracowują po polsku cel badań, hipotezę, na-

rzędzia, techniki badawcze. W małych grupach – jako zadanie domowe – mają przeprowadzić badania wśród osób w różnych przedziałach wiekowych i po polsku pisemnie przedstawić wyniki, wyciągnąć wnioski, sporządzić diagramy. Całość mają zaprezentować w wersji ustnej w czasie następnej lekcji. To jest ich pierwsza próba publicznego wystąpienia w języku polskim.

Tematy modułu socjologia rodziny są włączone do innych modułów. Nie jest to sztuczny wtręt, są wpisane w problematykę studiów. Tak w ramach modułu socjologia edukacji omawia się rolę rodziny w wyznaczaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, wykształcenie w hierarchii wartości w rodzinie; w module socjologia religii – stosunek do aborcji, do in vitro, rodzin homoseksualnych; w module demografia – alternatywne modele rodziny, wpływ np. emigracji zarobkowej na zwiększenie liczby rodzin wizytowych i in.; w module socjologia polityki – polityka prorodzinna, na przykład rządowe programy wsparcia rodzin wychowujących dzieci typu program rządu Beaty Szydło „Rodzina 500+". Udało się ująć tematy z socjologii rodziny nawet w module metody badań socjologicznych, na przykład do tematu: zogniskowany wywiad grupowy w badaniach marketingowych. Jest to jakościowa metoda badawcza, która akcentuje aktywność uczestników i wymianę poglądów. Ta metoda jest wykorzystywana dla pomiaru skuteczności reklamy, która ma dopiero powstać. Celem takich badań jest zrozumienie, jaka grupa docelowa kupi produkt, jakie jego cechy są ważne.

Scenariusz lekcji przedstawia się następująco: w czasie lekcji studenci odgrywają role według zaproponowanego przez lektora realnego scenariusza. Są oni respondentami, tworzą grupę dyskusyjną liczącą 6–8 osób (grupa językowa zwykle liczy 8 osób). Lektor jest moderatorem wywiadu i prowadzi dyskusję zaproszonych respondentów dobranych zgodnie z kryteriami wynikającymi z celów projektu. Ostatni projekt dotyczył reklamy samochodu marki Fiat Trekking. Cel badania to ustalenie charakterystyki grupy kupujących tę markę. Moderator zadaje pytania, które wynikają z założeń badań:

1. Proszę wybrać osoby (w tym momencie pokazywane są zdjęcia), które państwa zdaniem mogą posiadać samochód marki Fiat Trekking. Proszę uzasadnić swój wybór.
2. Jakimi priorytetami kierują się oni w życiu?

3. Proszę jeszcze raz obejrzeć zdjęcie samochodu, ale teraz z punktu widzenia właścicieli. Jak – państwa zdaniem – traktują swój samochód? Czym jest dla nich samochód?
4. Jak właściciele mogą opisać wygląd samochodu?
5. Co czują ci ludzie, kiedy prowadzą ten samochód?
6. Jaki scenariusz reklamy samochodu spodobałby się najbardziej potencjalnym nabywcom?

Do zadań moderatora należy także podsumowanie. Oto możliwy wariant:

> Właściciel tego samochodu to młody człowiek, singiel. Samochód pokazuje jego status społeczny, bo jest mały, ale drogi. To może być pierwszy kupiony za własne pieniądze pojazd. Jest to samochód miejski. Właściciel ceni kreatywność, ciekawy projekt, który pokazuje jego potencjał twórczy, bo te samochody są często jaskrawego koloru – żółte czy niebieskie – stylowe, mają dach w innym kolorze niż nadwozie (dach jest lakierowany na czarno lub na biało).

Po spocie reklamowym, w którym samochód został zaprezentowany na polskim rynku, studenci zawsze z wielkim zdziwieniem słyszą, że pojazd jest w Polsce uznawany za duże rodzinne auto. Auto dla rodzin, które lubią spędzać czas aktywnie, często wyjeżdżają za miasto, w plener, na działkę czy na grilla i muszą od czasu do czasu zjechać z utartego szlaku na leśną ścieżkę lub wiejską dróżkę. W ten sposób temat wpisuje się w moduł warunki życia rodzin w Polsce.

W tej sytuacji nie da się uniknąć rozmowy na temat roli samochodu w kulturze. Studenci mówią, że samochód przestaje odgrywać rolę tylko i wyłącznie środka transportu – staje się „niezwykły" i „wzbudza respekt". Kupujemy taki pojazd, który ma informować: mam superauto, bo mnie na nie stać. A stać mnie, bo mam superpracę. Wielki samochód ma być sygnałem świadczącym o prestiżu i statusie społecznym, które wiążą się ze stanem posiadania.

Reasumując, socjologia, ekonomia i nauki polityczne, które są uważane za rdzeń nauk społecznych, nie znikną. Społeczeństwo chce świadomie podchodzić do rozwiązywania problemów w każdej sferze życia, potrzebuje ekspertów. Są nimi właśnie socjologowie – szczególnie ci znający realia panujące w innym niż ojczysty kraju. Dlatego właśnie perspektywa pracy lektora uczącego języka obcego przyszłych socjologów wygląda nader optymistycznie.

BIBLIOGRAFIA

Zawadzka E., 2002, *Kulturowe uwarunkowania wybranych zachowań językowych i pozajęzykowych w biznesie*, w: Szpila G., red., *Język a komunikacja 4, Zbiór referatów z konferencji: Język trzeciego tysiąclecia II, Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, t. I, Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej.

Żanna Jeroma

TEACHING POLISH FOR SPECIAL PURPOSES TO SOCIOLOGISTS

Contemporary teaching of foreign languages for special purposes needs to meet the learners' expectations and help them to develop their communication skills in a chosen profession. Efficiency is the most important element and it results from selecting appropriate thematic, intercultural and linguistic matters as well as choosing the correct methodology. The article presents teaching Polish for special purposes at the faculty of sociology at Moscow State Linguistic University. It uses the example of a 'sociology of family' module to show how professional language competence can be developed starting with A1 level.

Keywords: glottodidactics, language for special purposes, professional competence, sociological vocabulary

PODRĘCZNIKI I PROJEKTY

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

EFEKTY KSZTAŁCENIA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

W każdym systemie edukacyjnym kształcenie sprawności posługiwania się językiem uznawanym za wspólny (narodowy, państwowy, rodzimy) dla społeczeństwa pełni szczególną funkcję. Staje się podstawą nauczania, gdyż nie byłoby ono możliwe bez sprawności językowej uczniów. Pozwala integrować obywateli, bowiem dzięki wspólnemu językowi tworzy się sieć relacji międzyludzkich. Wreszcie – *last but not least* – staje się mostem do kultury narodowej. To wszystko w rezultacie służy budowaniu wspólnoty państwowej, ma swoje konsekwencje polityczne, społeczne, ekonomiczne, kulturalne, obyczajowe, a nawet psychologiczne.

Nie inaczej jest w Polsce, gdzie język polski, rozumiany jako przedmiot szkolny, posiada szczególną rangę. Dlatego dobrze jest przyjrzeć się efektom kształcenia na lekcjach. Wiedza o skuteczności lub nieskuteczności dydaktycznej nauczycieli polonistów może być przydatna dla rozmaitych celów. Mogą z niej czerpać wykładowcy akademiccy (wszystkich dziedzin, nie tylko humaniści), pracodawcy, badacze stosunków społecznych, a nawet politycy. Z tego przekazu wynikają konsekwencje związane ze spójnością obywatelską, komunikacją międzyludzką, uczestnictwem w kulturze itd.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat uległa pogłębieniu wiedza na temat efektywności dydaktyki polonistycznej. Po pierwsze przeprowadzono wiele badań obejmujących bardzo dużą próbę uczniów szkół różnych szczebli. Po

drugie istnieje dostęp do wyników egzaminów zewnętrznych, dzięki czemu można systematycznie monitorować stan umiejętności kolejnych roczników uczniów. Po trzecie wreszcie istnieją badania międzynarodowe (PISA, PIRLS, PIIAC), które pozwalają na ujęcie zagadnienia w aspekcie porównawczym.

Wnioski te oparte są przede wszystkich na wynikach badań prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych w latach 2000–2015 oraz badań międzynarodowych. Dla jasności wywodu kompetencje zostaną pogrupowane według zasady „mocne – słabe strony polskich uczniów". Pamiętajmy jednak, że podział ten nie jest precyzyjny i ma charakter względny. Umiejętności są łatwiejsze i trudniejsze, przejście między stopniem trudności bywa płynne, słabe wyniki w zadaniach sprawdzających pewne aspekty mogą wynikać z niedostosowania samych ćwiczeń do możliwości uczniów. Przedstawiony przegląd ma zatem charakter raczej orientacyjny, niemniej jednak może stanowić przyczynek do refleksji, bo pokazuje zjawiska charakterystyczne dla polskiej szkoły, powtarzalne i względnie trwałe, choć z drugiej strony – jak wskazują badania – w dużym stopniu możliwe do zmiany. Wyrażone opinie oparte są na raportach przedstawionych w bibliografii. Z uwagi na syntetyczny charakter artykułu nie zostały zamieszczone szczegółowe dane, które jednak są dostępne w przywołanych podsumowaniach.

MOCNE STRONY POLSKICH UCZNIÓW

ODCZYTYWANIE PODSTAWOWYCH INFORMACJI

Wydawałoby się, że jest to oczywiste. Badania PISA pokazują, że jednak nie. W dwojakiej perspektywie. Najpierw historycznej – w pierwszej edycji badań z 2000 roku polscy uczniowie zajęli bardzo niską lokatę. Dokładniejsza analiza wyników pokazała, że duża część piętnastolatków w Polsce nie potrafiła sobie poradzić ze zrozumieniem bardzo prostych tekstów informacyjnych. Duży wysiłek nauczycieli gimnazjalnych w ciągu kolejnych lat zaowocował znaczną poprawą tej umiejętności. W tej chwili (wedle wyników z roku 2015) z najprost-

szymi tekstami nie potrafi sobie poradzić 14% polskich uczniów (najniższe poziomy umiejętności według klasyfikacji PISA), co jest jednym z najmniejszych odsetków uczniów słabych wśród wszystkich krajów biorących udział w badaniach. I to jest ta druga perspektywa – międzynarodowa. Skuteczność polskiej edukacji w dziedzinie czytania (w czym największą, ale nie wyłączną, zasługę mają poloniści) należy do najwyższych w skali europejskiej.

WYNAJDYWANIE WSKAZANYCH FRAGMENTÓW W TEKŚCIE

Z umiejętnością zrozumienia podstawowych informacji ściśle łączy się umiejętność wynajdywania wskazanych fragmentów w tekście. Polscy uczniowie uzyskują w tym zakresie dobre wyniki. To znaczy, że nie tylko rozpoznają wprost wyrażone informacje, ale rozumieją tekst i umieją w jego strukturze nazwać odpowiednie treści.

INTERPRETACJA TEKSTU LITERACKIEGO I IKONICZNEGO NA POZIOMIE DOSŁOWNYM, PORZĄDKOWANIE WYDARZEŃ W FABULE

Polscy uczniowie nieźle radzą sobie również z bardziej skomplikowanymi tekstami o złożonej strukturze – literackimi czy innymi tekstami kultury. Potrafią odczytywać ich sens na poziomie dosłownym. Bardzo dobrze porządkują i hierarchizują wydarzenia zgodnie z fabułą. Świadczy to o umiejętności uważnego i względnie refleksyjnego odbioru. Podobnie jak w przypadku tekstów informacyjnych, nie stanowi dużego kłopotu zrozumienie całości przekazu i wskazywanie w nim fragmentów zawierających potrzebne wiadomości.

ROZUMIENIE SŁOWNICTWA

Analiza wyników badań pozwala na sformułowanie tezy o względnie bogatym zasobie słownictwa polskich uczniów. Większość z nich potrafi stoso-

wać synonimy, parafrazować metafory, przedstawiać odpowiednie nazwy przedmiotów, zwierząt, zawodów, poprawiać błędne formy wyrazów. Świadczy to o tym, że posługują się słownictwem wystarczającym do rozumienia podstawowych przekazów.

TWORZENIE WŁASNEJ NARRACJI

Podobnie jak z poprawnym odczytywaniem fabuły – uczniowie nieźle sobie radzą z tworzeniem własnych narracji. Potrafią zbudować schemat opowieści, zarysowują charaktery postaci, chętnie wprowadzają takie elementy jak opis czy dialog. Oczywiście nie chodzi o próby literackie, lecz o elementarną umiejętność prowadzenia spójnej i logicznej, a przy tym interesującej opowieści.

FORMUŁOWANIE WŁASNEGO SĄDU, PROWADZENIE NIEFORMALNEJ ROZMOWY, STOSOWANIE PERSWAZJI

Gdy uczniom podaje się do rozważenia problem bezpośrednio ich dotyczący, potrafią w jasny i bezpośredni sposób formułować własny sąd. Dotyczy to pisemnego tekstu argumentacyjnego (w jakiejkolwiek formie: od listu po rozprawkę) i nieformalnej rozmowy. Uczniowie w intuicyjny sposób potrafią stosować perswazję, zresztą mają tego świadomość i sami wysoko oceniają swoje umiejętności w tym zakresie. Trzeba jednak podkreślić: dotyczy to raczej sytuacji, w które uczniowie są zaangażowani emocjonalnie, nie odczuwają oficjalności kontekstu, postrzegają komunikację jako w przeważającej mierze prywatną, osobistą, mniej szkolną.

WIEDZA

Wielu obserwatorom może się to wydawać zaskakujące, ale poziom opanowania przez uczniów podstawowej wiedzy o literaturze, kulturze i języku

nie jest niski. Oczywiście ocena zależy od tego, jaki poziom uznamy za zadowalający. Badania wykazują, że zadania z zakresu wiedzy najczęściej wypadają całkiem dobrze. Kłopot polega na tym, że pytania muszą być zadawane wprost, a ćwiczenia nie mogą wykraczać poza znany im schemat. Uczniowie nie zawsze jednak potrafią swoją wiedzę wykorzystać w praktyce (jest to widoczne szczególnie w zakresie wiedzy o języku czy poetyki). Bywa niekiedy, że wiedza przeszkadza (np. w interpretacji), np. gdy uczniowie wolą powtarzać usłyszaną od nauczyciela wykładnię, aniżeli formułować i uzasadniać swoją własną teorię.

SŁABE STRONY POLSKICH UCZNIÓW

HIERARCHIZACJA PROBLEMÓW W PRZECZYTANYM TEKŚCIE

Kłopoty z lekturą pojawiają się wówczas, gdy trzeba dokonać złożonej operacji na tekście. Pierwszym z nich jest hierarchizacja problemów. O ile łatwe jest dla uczniów odczytanie dosłownej treści tekstu, o tyle w strukturze bardziej skomplikowanej, gdy informacje trzeba poddać porównaniu, hierarchizacji i sproblematyzowaniu, młodzi ludzie niejednokrotnie stają się bezradni. Ponad 1/3 uczniów nie potrafi wskazać, które informacje są istotniejsze, a które mniej ważne. To poważna słabość, która przeszkadza w uczeniu się innych przedmiotów. Oczywiście trzeba zachować proporcje w ocenie polskich uczniów pod tym względem. W zestawieniu międzynarodowym w przypadku tego typu zadań są oni nie tyle słabi, ile przeciętni – choć zaznaczyć należy, iż nastąpiła znaczna poprawa w stosunku do roku 2000.

WSKAZYWANIE W TEKŚCIE TEZY I ARGUMENTÓW

Te umiejętności ściśle się ze sobą łączą. Hierarchizacja problemów pomaga we wskazaniu w tekście tezy, a także argumentów, które za nią przemawiają. Duża część uczniów sobie z tym nie radzi. Wskazują informacje i potrafią

omówić główną tematykę, jednak niejednokrotnie stają się bezradni wobec aspektu argumentacyjnego wypowiedzi.

ODRÓŻNIANIE OPINII OD FAKTÓW

Kolejny kłopot stanowią zawarte w tekście informacje, które nie tylko nie są przez wielu uczniów hierarchizowane, ale też nie są różnicowane według ich znaczeń. Fakt często bywa mylony z opinią. Uczniom brakuje uwrażliwienia na formę wypowiedzi, w której zawarte zostają wyznaczniki językowe wskazujące na subiektywny charakter opinii. Z trudem dostrzegają, że opinia wymaga argumentów.

ROZPOZNAWANIE INTENCJI WYPOWIEDZI

Z tym ściśle łączy się kwestia rozpoznawania intencji wypowiedzi. Dla wielu uczniów nieczytelne są sygnały w tekście, które wskazują na to, że np. nadawca informuje, stara się przekonać do swoich racji, próbuje rozbawić czytelnika, ironizuje itd. Ten poziom lektury dostępny jest tylko nielicznym. To powoduje, że tekst niejednokrotnie odbierany jest w sposób naiwny, a nawet sprzeczny ze swą intencją.

ROZPOZNANIE PERSWAZJI I MANIPULACJI

Niekiedy nadawcy tekstu zależy na tym, żeby odbiorca nie dostrzegł wpisanej w tekst perswazji, a zwłaszcza manipulacji. Co prawda uczniowie najczęściej intuicyjnie wyczuwają zabiegi, którym są poddawani, jednak rzadko potrafią je nazwać, opisać, a w konsekwencji bronić się przed nimi. W tekstach reklamowych często dostrzegają informację, czasem humor, a nawet perswazję, ale nie widzą manipulacji, praktyk nieuczciwych. Nawet gdy odczuwają niepokój, nie potrafią powiedzieć, co w tekście sprawia, że czują się obiektem perswazji lub manipulacji. Rzecz ciekawa: sami potrafią skutecznie stosować perswazję, natomiast jako odbiorcy są wobec niej bezradni.

OPERACJE NA CUDZYM TEKŚCIE

To umiejętności wymagane od maturzystów lub starszych gimnazjalistów. Okazuje się, że operacje na tekście sprawiają uczniom duży kłopot. Niewielu z nich potrafi dokonać korekty lub redakcji cudzej (a często nawet własnej) wypowiedzi. Dużym wyzwaniem jest streszczenie. Jest to jednak konsekwencja problemów omówionych wcześniej. Jeśli nie potrafi się zhierarchizować informacji, wskazać tezy i argumentów, intencji wypowiedzi, to nie jest się w stanie dokonać prawidłowego streszczenia, które jest zwieńczeniem głębokiej i uważnej lektury.

FORMUŁOWANIE WŁASNEJ INTERPRETACJI, STAWIANIE TEZY INTERPRETACYJNEJ

Wszystkie omówione kłopoty prowadzą do problemu nadrzędnego, a zarazem podstawowego – bezradności interpretacyjnej. Trudności z lekturą tekstu (zarówno dyskursywnego, jak i literackiego czy też jakiegokolwiek tekstu kultury) polegają na tym, że uczniowie obawiają się samodzielnej interpretacji, nie potrafią zwłaszcza postawić tezy interpretacyjnej. Zwróćmy uwagę, że problemem nie jest wyrażenie własnego sądu (bo to potrafią), ale postawienie oryginalnej tezy intelektualnej, która domaga się uzasadnienia, a zarazem wydaje się uczniom abstrakcyjna i oderwana od ich bezpośredniego doświadczenia. Dotyczy to zdecydowanej większości badanych. Uczniowie (w tym maturzyści) boją się podejmować wyzwanie intelektualne, jakim jest samodzielna interpretacja, natomiast postawieni w sytuacji interpretacyjnej wolą posłużyć się gotową wykładnią tekstu.

INTERPRETACJA NA POZIOMIE SYMBOLICZNYM

Szczególne trudności sprawia interpretacja tekstu na poziomie symbolicznym. O ile uczniowie dobrze sobie radzą z lekturą dosłowną, o tyle

przejście na poziom przenośny stanowi dla nich spory kłopot. Najwyraźniej zbyt rzadko podczas lekcji rozmawiają o wieloznaczności tekstu, różnych możliwościach odczytań i sposobach uzasadniania zaproponowanych interpretacji.

INTERPRETACJA PORÓWNAWCZA RÓŻNEGO TYPU TEKSTÓW

Trzeba zaznaczyć, że zauważalny jest postęp w tej dziedzinie, jednak analiza porównawcza wciąż stanowi dla uczniów trudne wyzwanie. Chodzi zarówno o porównanie dwóch homogenicznych tekstów (np. dwa wiersze, dwa artykuły), jak i o porównanie tekstów o różnym charakterze (np. dramat i plakat do spektaklu opartego na tym przedstawieniu, wiersz i skomponowana do niego piosenka, opis postaci w powieści i rzeźba ją przedstawiająca, opowiadanie i mapa, artykuł i wykres itd.). Zestawienie tekstów, które łączy jakieś (czasem nieoczywiste) *iunctim*, rodzi w uczniach duży niepokój. Próbują interpretować każdy tekst z osobna, jednak z trudem dostrzegają związki między nimi, nie potrafią zestawiać pochodzących z różnych źródeł informacji. To jest problem nie tylko polonistyczny, gdyż ogromna część wiedzy ze wszystkich dziedzin wymaga konfrontacji źródeł, weryfikacji, analizy różnego typu danych, dokonywania syntezy.

CHARAKTERYSTYKA POSTACI, OPISANIE ICH INTENCJI

Charakterystyka postaci to jedna z umiejętności najczęściej ćwiczonych na lekcjach języka polskiego. Niestety w ogromnej mierze sprowadza się ona do schematów. Uczniowie są dosyć bezradni, gdy przychodzi im samodzielnie scharakteryzować nową postać, a zwłaszcza gdy mają spróbować opisać intencje jej postępowania, motywacje psychologiczne, emocje, rozterki moralne. Ten kłopot może znaleźć przedłużenie w życiu codziennym (w tym społecznym), gdzie konieczna jest zdolność do empatii, zrozumienie drugiego człowieka, analiza mechanizmów jego postępowania.

PRZEDSTAWIANIE ARGUMENTÓW, UZASADNIANIE POSTAWIONEJ TEZY

Największą trudnością w prezentowaniu własnej interpretacji jest umiejętność argumentowania. Polega ona na wskazaniu adekwatnych argumentów, ich hierarchizacji i logicznego powiązania. Uczniowie nie potrafią dobierać argumentów (zwłaszcza wskazywać w tekście fragmentów, które przemawiałyby za proponowanym odczytaniem) i tak ich przedstawiać, by stanowiły spójną całość uzasadniającą postawioną tezę. Jest to duży kłopot związany z samodzielnym myśleniem, a zwłaszcza z umiejętnością prowadzenia logicznego wnioskowania.

PROWADZENIE DYSKUSJI, ZWŁASZCZA POLEMIKI, WYPOWIADANIE SIĘ W SYTUACJI OFICJALNEJ

Braki w umiejętności argumentowania mają bezpośrednie odbicie w aktywności związanej z dyskutowaniem, a zwłaszcza toczeniem polemiki. Choć uczniowie potrafią sprawnie prowadzić nieformalną rozmowę, gubią się, gdy znajdują się w sytuacji oficjalnej (a za taką niejednokrotnie uważają sytuację lekcyjną), szczególnie gdy rozmowa ta (dyskusja) ma podlegać wyraźnej dyscyplinie. Czynnikami utrudniającymi są z jednej strony wymóg stosowania odpowiedniego do sytuacji języka, a z drugiej – konieczność zachowywania logiki wypowiedzi, przedstawiania argumentów, panowania nad emocjami. Uczniowie nie radzą sobie z taką sytuacją. Często się do niej nie dostosowują, w dyskusji ulegają emocjom, nieświadomie stosują nieuczciwe zabiegi erystyczne, gubią się w argumentacji.

POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA, ZNAJDOWANIE ODPOWIEDNIEGO STYLU

Uczniowie mają z tym trudności. Nie zachowują odpowiedniości stylu do sytuacji, często nie mają wyczucia różnorodności stylistycznej. Nie potrafią

wyjść poza używaną na co dzień odmianę polszczyzny nieoficjalnej, młodzieżowej. Nie łączą wiedzy o języku z praktyką językową, stąd niezachowywanie przez nich zasad poprawnościowych. Słabo znają reguły etykiety językowej. Kłopoty z utrzymaniem poprawności językowej, etykiety, dostosowania stylu do sytuacji dotyczą zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych.

ORTOGRAFIA I INTERPUNKCJA

Dużym wyzwaniem dla uczniów jest respektowanie zasad ortografii i interpunkcji. Niestety szkoła jest tu w szczególnie trudnej sytuacji, gdyż na praktykę pisemną młodych ludzi znacznie większy wpływ mają wzorce, które płyną za pośrednictwem elektronicznych środków przekazu, aniżeli wzorce autorytetów, w tym nauczycieli, pisarzy czy publicystów.

SŁOWNICTWO SPECJALISTYCZNE, LITERACKIE, REGIONALNE, ARCHAICZNE

O ile uczniowie na ogół dysponują zadowalającym zasobem słownictwa, o tyle stają przed barierą, gdy przychodzi im posługiwać się słownictwem specjalistycznym (z różnych dziedzin wiedzy) lub wyszukanym pod względem literackim (np. archaizmami czy dialektyzmami). Nie wyczuwają różnych rejestrów języka i stawiają opór wobec nieznanego im słownictwa (zamiast szukać wyjaśnienia w słownikach, odrzucają je jako niezrozumiałe).

CZYTELNICTWO

Wszystkie wymienione mankamenty znajdują swój punkt wspólny w największym problemie, przed jakim staje dydaktyka polonistyczna. Jest to niski poziom czytelnictwa. Uczniowie nie chcą czytać, ta aktywność wymaga od nich przełamania silnego oporu. Proponowane przez szkołę lektury nie są dla nich atrakcyjne. Nie przekonuje ich też sposób ich omawiania. Nauczyciele są

bezradni wobec tego problemu, choć – podobnie jak uczniowie – zwracają na to uwagę. Młodzież właśnie w nieumiejętności zachęcenia do czytania widzi główną słabość polonistów. Konsekwencją tej sytuacji jest słabość kompetencyjna w zakresie posługiwania się językiem we wszystkich obszarach, niesamodzielność myślenia, bezradność wobec interpretacji.

PODSUMOWANIE

1. Wiele dałaby analiza porównawcza kompetencji językowych i kulturowych uczniów z różnych krajów. Po części taką możliwość dają badania PISA i PIRLS, jednak obejmują one tylko wycinek umiejętności. Utrzymujące się wysokie wyniki badania PISA, a zwłaszcza analiza sposobu wykonywania poszczególnych zadań, pozwalają na sformułowanie tezy, że polscy uczniowie całkiem nieźle radzą sobie ze sprawnościami z dziedziny czytania i interpretacji. Potwierdzają one jednak, że szczególnie dobre osiągnięcia obejmują umiejętności proste, a w przypadku umiejętności złożonych, wymagających więcej uwagi i samodzielności, zwłaszcza tych najtrudniejszych – wyniki są raczej przeciętne. Żeby jednak sformułować dalej idące wnioski, trzeba by dokonać przeglądu wyników wielu badań przeprowadzonych w co najmniej kilkunastu krajach. Dydaktyka języka ojczystego w każdym kraju ma swoją tradycję i specyfikę, zwraca się w niej uwagę na inne zagadnienia, stawia się odmienne cele. Niemniej jednak warto sprawdzić, czy umiejętności sprawiające trudności w jednym kraju sprawiają podobne trudności w innym. Jest to problem wciąż niezbadany, być może doczeka się w przyszłości rzetelnej analizy.
2. Sformułowane wnioski powinny być wskazówką dla polityki oświatowej państwa. Wydaje się, że obecnie w dydaktyce polonistycznej najpilniejsze wyzwania dotyczą czytelnictwa, samodzielności myślenia (interpretacji, argumentacji, logiki dowodzenia), sprawnej komunikacji (rozumienia cudzej wypowiedzi i celnego formułowania własnej wypowiedzi), związanej z tym ściśle poprawności formułowania prze-

kazu (odpowiedni do sytuacji styl, ortografia, interpunkcja itd.). Postęp, jaki polska edukacja po 2000 roku osiągnęła w kształtowaniu umiejętności prostych, dowodzi, że odpowiednie ustawienie akcentów w dydaktyce może być skuteczne. Żeby jednak osiągnąć ów cel, trzeba by przeprowadzić szkolenia dla nauczycieli, którzy na razie mogą być bezradni wobec tak sformułowanych wyzwań. Niestety założenia metodyczne wprowadzonej w 2017 roku reformy edukacji, w tym nowej podstawy programowej do nauczania języka polskiego, w dużej mierze są sprzeczne z tym postulatem.

3. Wiedza o umiejętnościach uczniów powinna służyć nauczycielom akademickim w ich pracy dydaktycznej. Nie wystarczy bowiem poprzestać na obserwacji, że studenci są słabo przygotowani. Trzeba praktykę dydaktyczną dostosować do ich możliwości, ich mocnych, ale też słabych stron.
4. Wnioski z badań mogą wiele powiedzieć pracodawcom. W skali masowej nie możemy się spodziewać pracowników samodzielnie myślących, twórczych i skutecznie się komunikujących. Można się jednak spodziewać, że z większą łatwością niż ich starsi o pokolenie koledzy będą sobie radzili z wykonywaniem poleceń, czytaniem instrukcji lub dokonywaniem nie nazbyt skomplikowanych operacji.
5. Można wyciągnąć pewne wnioski dotyczące konsekwencji społecznych. Czy zaangażowanie obywatelskie młodych ludzi może być intensywniejsze, jeśli wielu z nich pozostaje bezradnych wobec manipulacji, nie potrafi dokonać samodzielnej interpretacji bardziej skomplikowanego tekstu i przedstawić logicznej oraz popartej argumentami wypowiedzi?
6. Wszystkie wnioski należy jednak formułować z dużą dozą ostrożności.

BIBLIOGRAFIA

Białek K., Biedrzycki K., Bordzoł P., Hącia A., 2015, *Raport o stanie opanowania przez uczniów liceów umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego (na podstawie analizy egzaminu maturalnego z 2015, badania „Diagnoza przedmaturalna" z 2014 oraz badania „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów" z 2011)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Białek K., Biedrzycki K., Bordzoł P., Hącia A., 2015, *Raport o stanie opanowania przez uczniów szkół podstawowych umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego (na podstawie analizy sprawdzianu szóstoklasisty z 2015, badania „Diagnoza umiejętności szóstoklasisty" z 2014, badania OBUT z 2012 oraz badań „Kompetencje trzecioklasistów" z 2015 i „Kompetencje piątoklasistów" z 2015)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Białek K., Bordzoł P., 2015, *Kompetencje polonistyczne trzecioklasistów*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/255--raport-z-badania/ibe-ee-raport-k3-polon/1267-ibe-ee-raport-k3-polon.html [dostęp: 20.09.2016].

Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski (2011). Raport z badania, 2012, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/157-raport-z-badania/diagnoza-kompetencji-gimnazjalistow/819-raport-z-badania-qdiagnoza-kompetencji-gimnazjalistow-jezyk-polskiq-2011.html [dostęp: 20.09.2016].

*Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski (2012). Raport z badani*a, 2013, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/157-raport-z-badania/diagnoza-kompetencji-gimnazjalistow/857-raport-z- badania-diagnoza-kompetencji-gimnazjalistow-jezyk-polski-2012.html [dostęp: 20. 09.2016].

Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego, 2014, Warszawa, http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/1005-diagnoza-przedmaturalna-z-jezyka-polskiego.html [dostęp: 20.09.2016].

Diagnoza umiejętności szóstoklasistów (DUSZa), 2014, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/badanie/1144-diagnoza-umiejetnosci-szostoklasistow-dusza.html [dostęp: 20.09.2016].

Dydaktyka języka polskiego i literatury w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania, 2015, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html [dostęp: 20.09.2016].

Federowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D., 2015, *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Konarzewski K., 2012, *TIMSS i PIRLS. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna, https://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000000000_pirls_2011/timss_pirls_2011_raport_koncowy.pdf [dostęp: 20.09.2016].

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce, 2012, Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/293-pisa-2012-wyniki [dostęp: 20.09.2016].

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2015 w Polsce, 2015, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, https://www.ibe.edu.pl/images/download/IBE-PISA-raport-2015.pdf [dostęp: 20.09. 2016].

Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego – wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych, 2015, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Szkoła samodzielnego myślenia. Raport z badania, 2013, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/184-raport-z-badania/szkola-samodzielnego-myslenia/967-szkola-samodzielnego-myslenia-raport.htm [dostęp: 20.09.2016].

Zasacka Z., 2014, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/203-raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1184-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-raport-koncowy.html [dostęp: 20.09.2016].

Krzysztof Biedrzycki

EDUCATION OUTCOMES IN TEACHING POLISH

The article presents the results of research conducted by the Educational Research Institute between 2000 and 2015 as well as the results of international research aiming at describing the efficiency of teaching the Polish language and culture on different education levels. The research was based on different approaches and its results can be useful for school and university teachers.

Keywords: curriculum, Educational Research Institute, Polonistic didactics, education, reading

MONIKA KRZEMPEK

Uniwersytet Opolski
Opole, Polska

PROJEKT BADAJĄCY AKWIZYCJĘ JPJO W KILKU KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ. CHARAKTERYSTYKA KURSÓW JĘZYKOWYCH PROWADZONYCH W RAMACH PROJEKTU VILLA Z PERSPEKTYWY LEKTORA – UWAGI, SPOSTRZEŻENIA I KOMENTARZ DO WSTĘPNYCH WYNIKÓW BADAŃ

PODSTAWOWE INFORMACJE NA TEMAT PROJEKTU VILLA

Międzynarodowy projekt VILLA[1] (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of lingustic organisation*) podejmuje wyzwanie polegające na rozwijaniu interdyscyplinarnego profilu badawczego sytuującego się na pograniczu dwóch dyscyplin naukowych – szeroko pojętej glottodydaktyki

[1] Projekt został zrealizowany w latach 2011–2014, wzięło w nim udział 5 krajów europejskich reprezentowanych przez następujące ośrodki: Uniwersytet Paris 8 (Francja), Uniwersytet w Osnabruck (Niemcy), Radboud Uniwersytet w Nijmegen (Holandia), Uniwersytet Cambridge i Uniwersytet w Yorku (Anglia), Uniwersytet w Pawii i Uniwersytet w Bergamo (Włochy).

i akwizycji języka. Jednym z jego podstawowych założeń i celów jest empiryczne badanie początkowych etapów uczenia się języka polskiego jako obcego w systemie klasowo-lekcyjnym. To obszerne studium akwizycji językowej zrealizowane w kontrolowanych warunkach z wykorzystaniem dużej liczby zmiennych językowych i pozajęzykowych, które ma służyć dokładniejszemu zbadaniu roli, jaką w początkowym procesie przetwarzania i przyswajania języka docelowego odgrywają czynniki takie jak *input* językowy (zob. Rast 2008) i sposób prezentacji cech strukturalnych nauczanego języka oraz język ojczysty, wiek i indywidualne cechy uczącego się. Prowadzone badania stanowią próbę poszukiwania odpowiedzi na szereg pytań formułowanych aktualnie w różnych obszarach tematycznych – najważniejsze zagadnienia badawcze to: opis teoretyczny stosunkowo słabo poznanych początkowych etapów przyswajania języka drugiego (zob. Gullberg i in. 2010), problematyka nabywania języków trzecich oraz rola wieku i rodzaju instrukcji w procesie uczenia się języków obcych.

Szczegółowy opis projektu obejmujący charakterystykę jego najważniejszych celów i założeń, a także sposobu ich realizacji został przedstawiony w artykułach (por. Dimroth i in. 2013; Latos i in. 2016). Omówiono w nich zastosowaną metodologię i korpus danych, a także zarysowano perspektywy badawcze i zamierzenia aplikacyjne projektu. Jak piszą autorki, teoretyczny opis początkowej akwizycji języka drugiego w warunkach sterowanych oparty na wynikach analiz porównawczych jest głównym, ale nie jedynym celem projektu. Drugim ambitnym zadaniem jest skonstruowanie obszernego korpusu zawierającego różnorodne dane językowe i niejęzykowe zebrane przy pomocy dużego zestawu testów oraz w trakcie audio-wizualnego zapisu każdej sesji lekcyjnej. Powstająca baza danych pozwoli na wieloczynnikową i dogłębną analizę początkowego procesu przyswajania i nauczania języka oraz związanych z nim doświadczeń dydaktycznych zarówno z punktu widzenia uczących się, jak i nauczyciela. Empiryczne wyniki projektu mogą zostać wykorzystane do optymalizacji metod dydaktycznych. Analiza przetwarzania danych językowych przez uczniów poznających nowy język stwarza okazję do refleksji nad możliwościami efektywnego przyspieszania procesu przyswajania języka obcego w warunkach klasowych i może stać się punktem wyjścia do opracowania praktycznych wskazówek, w jaki sposób nauczyciel

może najefektywniej wykorzystać czas, którym dysponuje w trakcie kursu języka obcego.

Realizacja projektu obejmowała kilka etapów. Pierwszy z nich stanowiło przeprowadzenie przez tego samego nauczyciela posługującego się językiem polskim jako ojczystym 10 kursów języka polskiego dla początkujących w pięciu krajach europejskich: w Anglii, Francji, Holandii, Niemczech, we Włoszech (dwie grupy w każdym kraju). W nauce języka wykorzystana została metoda komunikacyjna, a treści językowe przekazywane były uczącym się w kontekście różnych sytuacji komunikacyjnych i związanych z nimi aktów mowy. Lektor prowadził zajęcia w języku polskim i nigdy nie użył języka ojczystego uczących się ani innego języka pośredniego. Przerabiany na zajęciach materiał językowy charakteryzował się identyczną zawartością tematyczną, leksykalną i gramatyczną. Każda z przeprowadzonych lekcji została sfilmowana dwoma kamerami cyfrowymi; sesja lekcyjna zapisana została także w postaci nagrania audio wykonanego przy pomocy wysokiej jakości nagrywarki (20 mikrofonów używanych przez uczących się i jeden przenośny używany przez nauczyciela). Dzięki temu zarejestrowano nie tylko obrazy dokumentujące każdą lekcję, ale także wszystkie słowa wypowiedziane przez nauczyciela i przez uczących się (zapisane na oddzielnych ścieżkach dźwiękowych).

W celu udokumentowania rozwoju językowego i osiągnięć uczących się zostali oni poddani serii testów językowych obejmujących różne sprawności (percepcja, rozumienie, produkcja) i poziomy analizy języka (fonologia, morfologia, składnia, słownictwo, dyskurs). Dodatkowo uczestników projektu zbadano za pomocą szeregu testów psychometrycznych niezwiązanych z językiem docelowym, co umożliwiło zebranie informacji na temat ewentualnych różnic indywidualnych w obrębie różnorodnych cech osobowości i możliwości intelektualnych (inteligencja niewerbalna, rozpiętość pamięci, pamięć operacyjna, pamięć fonologiczna, selektywna uwaga, preferencje percepcyjne, style uczenia się, motywacja, świadomość metajęzykowa i umiejętność uczenia się przez skojarzenie).

Zbieranie danych podczas sesji lekcyjnych VILLA zakończone zostało w 2012 roku. Po długim i pracochłonnym okresie transkrypcji i kodowania z wykorzystaniem programów opracowanych dla celów projektu przystąpiono do

prac nad ich analizą. Trwają one do dziś, a uzyskane wyniki badań zaprezentowane zostały podczas konferencji i opublikowane w czasopismach naukowych.

KURSY JĘZYKA POLSKIEGO – OPIS METOD I STRATEGII DYDAKTYCZNYCH STOSOWANYCH W TRAKCIE ZAJĘĆ

Wszystkie kursy, które obejmował projekt, trwały 14 godzin. Lekcje odbywały się przez 10 kolejnych dni w ciągu dwóch tygodni (z weekendową przerwą). Każda dzienna sesja składała się z półtoragodzinnych zajęć (z półgodzinną przerwą), po których uczniowie poddawani byli różnorodnym testom (wyjątek stanowił jedynie dzień pierwszy, w którym uczestnicy wykonali szereg testów przed pierwszym kontaktem z językiem polskim na lekcji). W ostatnim, dziesiątym dniu miała miejsce tylko 30 minutowa rozgrzewka i krótkie powtórzenie materiału.

Struktura poszczególnych spotkań została przygotowana wcześniej i była starannie przemyślana zarówno pod względem zawartości tematycznej, leksykalnej i gramatycznej, jak i frekwencji określonych danych językowych. W oparciu o założenia projektu powstało 10 prezentacji multimedialnych (z nagraniami krótkich tekstów), które stanowiły bazę i szkielet kolejnych zajęć języka polskiego. Wykorzystano przy ich tworzeniu zasady i reguły, których zwykle przestrzega się w przygotowaniu programów nauczania języka polskiego jako obcego na kursach dla początkujących. Warto zaznaczyć, że zasadnicze znaczenie na tym etapie przygotowań miał fakt, że uczestnikami kursów będą także dzieci, dlatego ciąg lekcji tworzy spójną całość – opowieść o rodzinie Kowalskich. Z głównymi bohaterami[2] uczniowie zapoznają się podczas pierwszych zajęć, stopniowo poznają ich cechy, charaktery

[2] Wizerunki tych postaci pochodzą z publikacji znakomitego polskiego ilustratora Mirosława Pokory.

i szczegóły dotyczące ich życia. Z myślą o najmłodszych uczestnikach projektu leksyka została poszerzona o przedmioty i zagadnienia, które wydawały się dla nich interesujące (lizak, żaba, żółw, balonik, rower, lody, lalka itd.).

Kurs rozpoczyna się od wprowadzenia formuł powitalnych i konstrukcji *Jak masz na imię?* Później pojawiają się krótkie charakterystyki sylwetek głównych bohaterów, które przewijają się przez cały kurs aż do jego zakończenia. Uczniowie, słuchając ich i odpowiadając na pytania w kolejnych lekcjach, uczą się nazw zawodów, narodowości (narzędnik), zainteresowań, nazw przedmiotów (biernik), kolorów, liczebników itd. Opowiadają o tym, co robią osoby na slajdach (koniugacja), gdzie mieszkają (miejscownik), jakie znają języki, gdzie pracują, jakie funkcje pełnią w rodzinie (mama, kuzyn, wujek, babcia itd.). Opisują, jak wygląda ich pokój i dom (przyimki i relacje przestrzenne), a także w jaki sposób można do niego trafić. Uczący się zapoznają się z nowymi informacjami dotyczącymi członków rodziny, by następnie na tej podstawie tworzyć wypowiedzi odnoszące się do nich samych.

Zajęcia prowadzono metodą komunikacyjną – pojawiło się wiele typowych sytuacji komunikacyjnych i aktów mowy. Uczniowie wykonywali polecenia nauczyciela, odpowiadali na pytania, budowali krótkie dialogi, opisywali sylwetki bohaterów, tłumaczyli, jak dojść z punktu A do punktu B z wykorzystaniem mapy itd. Na lekcjach pracowali także w parach i grupach. W trakcie kursu zaplanowano 3 dłuższe gry z wykorzystaniem kart, na których znajdowały się postaci bohaterów – uczniowie zadawali sobie nawzajem pytania o ich cechy i właściwości (*Kim on jest? Co lubi? Jak się nazywa? Jaki zna język? Kogo kocha? Gdzie mieszka?* itd.).

Nietrudno zauważyć, że zakres tematyczny i gramatyczny przygotowanych prezentacji w dużej mierze pokrywa się z propozycjami programów nauczania kursów dla początkujących. Istnieje jednakże wiele elementów, które odróżniają sesje VILLA od typowych kursów języka polskiego. Pierwszą zasadniczą rozbieżnością jest fakt, że na zajęciach nie wprowadza się polskiego alfabetu. Prezentacje zawierają w głównej mierze obrazki, symbole i schematy – słowa pojawiają się w nich sporadycznie. Uczniowie muszą sami zauważyć zależności pomiędzy wymową a pisownią. Nie mogą jednak w trakcie kursu niczego notować – siedzą, słuchają, mówią i reagują na komentarze nauczyciela bez możliwości zapisu. Kolejna zasadnicza różnica wynika z jed-

nego z fundamentalnych założeń metodologicznych projektu, którym była próba zachowania identycznych warunków ekspozycji na dane językowe we wszystkich sesjach. Wiązało się to z faktem, że zawartość, ilość i dozowanie czasowe przekazywanego materiału językowego musiały być stałe, czyli każda z lekcji musiała być najbardziej jak to możliwe podobna do lekcji przeprowadzonych na innych kursach. Nie można było sobie zatem pozwolić na jakiekolwiek zmiany i modyfikacje, improwizację czy elastyczność.

W każdym kraju nauce języka polskiego poddane zostały dwie grupy (od 14 do 20 uczących się). W Niemczech kryterium różnicującym był wiek uczestników (studenci od 19 do 27 lat i 10-, 11-letnie dzieci), natomiast we wszystkich pozostałych państwach wiązało się ono z metodą nauczania – a dokładniej mówiąc, z intensywnością zwracania uwagi na wybrane formy gramatyczne pojawiające się podczas lekcji.

OGÓLNE WRAŻENIA, UWAGI I SPOSTRZEŻENIA

Decydując się na uczestnictwo w projekcie VILLA, wiedziałam, że podejmuję się niezwykle trudnego zadania, nie sądziłam jednak, że rola nauczyciela będzie aż tak wymagająca i stresująca. Największym wyzwaniem okazało się przeprowadzenie jednakowych i porównywalnych kursów języka polskiego, które będą miały sztywny, nienaruszalny plan i porządek i będą w możliwie największym stopniu do siebie podobne. Przyzwyczajona byłam do elastycznego reagowania na zachowania uczniów w czasie lekcji i zupełnie obca była mi sytuacja, gdy niczego nie można zmienić, zmodyfikować, dodać czy usunąć, a jakakolwiek improwizacja czy kreatywność są niedopuszczalne.

Starałam się najlepiej jak to możliwe przygotować do każdych zajęć. W tym celu w poprzedzającym dniu przeglądałam prezentację multimedialną i słuchałam nagrania swojego głosu ze wcześniejszych wersji danej lekcji (wzorem były dla mnie pierwsze kursy przeprowadzone ze studentami w Osnabruck i Nijmegen), by wiedzieć, ile czasu powinnam poświęcić na poszczególne

elementy. Później w trakcie zajęć nieustannie kontrolowałam upływający czas, by w odpowiednim momencie przejść do kolejnego etapu.

Niezwykle trudne okazało się dla mnie także kontrolowanie liczby używanych w trakcie lekcji leksemów (niektóre z nich musiały powtarzać się określoną liczbę razy w wyznaczonych odstępach czasu, inne z kolei powinny być zupełnie nieobecne). Nie miałam na tyle podzielnej uwagi, by być w stanie prowadzić zajęcia i jednocześnie rejestrować liczbę użytych słów, dlatego też w większości przypadków na lekcjach towarzyszyły mi osoby, które pomagały mi w liczeniu form i informowały w czasie przerwy, jakich wyrazów było na przykład za mało. Nie jestem jednak pewna, czy ten system do końca się sprawdził, ponieważ wiele razy byłam pewna, że wypowiedziałam określone słowa, a osoby słuchające lekcji tego nie zarejestrowały.

Trudno mi powiedzieć, na ile moje starania o przeprowadzenie jednakowych lekcji okazały się skuteczne. Prawdopodobnie pomiędzy poszczególnymi sesjami wystąpiły niewielkie rozbieżności. Istotną informacją dla osób, które w przyszłości będą analizować zebrane dane, może być fakt, że na zawartość poszczególnych kursów ogromny wpływ miała także przestrzeń, w której odbywały się zajęcia. Obawiam się, że kursy, które przeprowadzone zostały w Yorku prawdopodobnie będą znacznie bardziej odbiegać pod względem zawartości od pozostałych – ze względu na warunki przestrzenne i układ sali. Zajęcia bowiem z powodów technicznych prowadzone były w pracowni komputerowej, która miała dwa ekrany i podłużny kształt. Prowadząc zajęcia, musiałam pokazywać obrazki na dwóch tablicach i często je powtarzać, co zaowocowało faktem, że po pierwszym tygodniu zajęć byłam spóźniona (w porównaniu do innych kursów) aż o 20 minut. Starałam się to później nadrobić, ale mimo wszystko miałam wrażenie, że te kursy znacznie różniły się od reszty. Moim zdaniem najbardziej porównywalne pod względem zawartości są kursy przeprowadzone z dorosłymi w Niemczech, Holandii i we Włoszech, wszystko jednak można zweryfikować i sprawdzić przez analizę transkrypcji nagrań mojego głosu z poszczególnych krajów.

Na wszystkich lekcjach języka polskiego panowała dobra i wesoła atmosfera. Większość grup bardzo szybko się zintegrowała – uczniowie zaprzyjaźnili się z sobą, co później przekładało się też na zawartość lekcji – pojawiały się żarty i dowcipne komentarze. Zacieśnianie znajomości zwykle odbywało się

w trakcie półgodzinnej przerwy między zajęciami, kiedy uczniowie mogli napić się kawy czy herbaty i coś zjeść. Wówczas zauważyłam, że najbardziej zdystansowaną i zamkniętą na innych narodowością byli Francuzi. W trakcie przerw prawie w ogóle nie rozmawiali – zajmowali się sobą, słuchali muzyki, czytali, wychodzili czy rozmawiali przez telefon. Ciekawe również było to, że choć w trakcie lekcji wchodzili w różnorodne interakcje z nauczycielem, problemy sprawiała im praca w parach i grupach. Można było zauważyć, że w grach językowych z wykorzystaniem kart uczestniczyli bardzo niechętnie i bez zaangażowania. W innych krajach było zupełnie inaczej – dla Włochów czy Anglików praca w parach była ulubionym fragmentem lekcji, angażowali się w nią w pełni i było widać, że sprawiało im to przyjemność.

Wszystkie narodowości bardzo odpowiedzialnie podchodziły do kursów i przeprowadzanych badań. Interesujące jest jednak, że nastawienie uczestników w zależności od kraju znacznie się różniło. Niemcy i Holendrzy byli nastawieni na rywalizację – bardzo zależało im, by wypaść lepiej niż inni, Francuzom było to zupełnie obojętne, zaś Włosi bardzo się starali, byli skoncentrowani i uważni, ale z rozmów z nimi wynikało, że wychodzą z założenia, że i tak myślą, iż lepsze okażą się inne kraje (Niemcy i Holendrzy). Wszystkie grupy pytały, jakie mam wrażenia i odczucia i który kurs był moim zdaniem najlepszy.

WSTĘPNE WYNIKI ANALIZ – KOMENTARZ

Uwagi związane z uzyskanymi już wynikami badań będą dotyczyły wpływu trzech czynników na szybkość przyswajania materiału językowego przez uczestników. Są to znajomość języka ojczystego, wiek, a także metoda nauczania (sesje *meaning-based* i *form-based*).

1. ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA OJCZYSTEGO

Analizy zebranych danych zdają się potwierdzać spory wpływ języka ojczystego na początkowy proces uczenia się języka obcego. Oddziaływanie języka źródłowego może być jednak uzależnione od specyficznego poziomu

lub obszaru językowego i związanych z nim umiejętności językowych. Co za tym idzie wpływ języka ojczystego na sprawność wykonywania analizy gramatycznej i łączącej się z nią oceny poprawności gramatycznej może być całkiem odmienny w porównaniu na przykład z jego wpływem na sprawność recepcji i produkcji ustnej albo percepcji słuchowej polegającej na rozpoznawaniu słów w strumieniu mowy (por. Latos 2014).

Badania wykazały, że Niemcy osiągali dużo lepsze wyniki w analizie i ocenie poprawności gramatycznej końcówek fleksyjnych rzeczownika pod względem zgodności w zakresie przypadka i rodzaju niż Francuzi (por. Hinz i in. 2013). Efekt ten jest znacznie mniej widoczny, jeśli obie grupy porównamy pod względem wyników, jakie uzyskują w teście sprawdzającym produkcję ustną tych samych końcówek fleksyjnych. Przewaga rodzimych użytkowników języka niemieckiego nad grupami uczniów posługujących się innym językiem pierwszym (francuski, holenderski, włoski) zaobserwowana została również w rezultatach uzyskanych w zadaniu, w którym poprawna interpretacja zdań o różnym szyku wyrazów zależała od przypisania ról semantycznych rzeczownikom na podstawie ich końcówek fleksyjnych: mianownik vs. biernik (Starren i in. 2013).

Lepsze wyniki uczniów niemieckich w testach opartych o analizę morfologiczną mogą być związane ze specyfiką formalną ich języka ojczystego. Niemiecki – jako jedyny wśród porównywanych języków źródłowych – posiada system deklinacyjny i choć jest on mniej złożony niż polski, ta cecha formalna zbliża go do języka docelowego w sensie podobieństwa typologicznego. W porównaniu do rodzimych użytkowników języka włoskiego, holenderskiego i francuskiego, uczniowie niemieccy osiągają natomiast słabsze wyniki w zadaniu polegającym na rozpoznawaniu słów w strumieniu mowy (van Bergen i in. 2014); ich system fonologiczny zdaje się więc utrudniać realizację zadania związanego w dużej mierze z percepcją słuchową.

Jeśli chodzi o wpływ znajomości języka ojczystego na stopień opanowania materiału i szybkość nauki, odniosłam wrażenie, że największe postępy i jednocześnie najlepszą wymowę mieli Niemcy (studenci), Holendrzy i Włosi, nieco słabsi byli Francuzi. Stanowczo najgorzej poradziły sobie grupy z Wielkiej Brytanii. Szczególnie widoczne i odczuwalne było to zwłaszcza w trakcie drugiego tygodnia nauki – podczas gdy grupy w pozostałych krajach poda-

wały przeważnie dobre odpowiedzi z właściwymi formami przypadków, uczniowie w Yorku mieli trudności z samym zapamiętaniem znaczenia poszczególnych słów (końcówki fleksyjne były dla nich zupełną abstrakcją). W trakcie kursu z bezpośrednią korektą błędów bardzo trudno było ich poprawiać w podobny sposób jak uczniów innych krajów, ponieważ umieli i zapamiętali dużo mniej. Mniejsze postępy w nauce języka u uczniów z Wielkiej Brytanii mogły być także spowodowane faktem, że większość z nich znała tylko język angielski.

2. WPŁYW WIEKU NA SZYBKOŚĆ PRZYSWAJANIA JĘZYKA OBCEGO

W badaniach przeprowadzonych m.in. przez J. Hinz (2012) zestawiono osiągnięcia dzieci i uczniów dorosłych posługujących się językiem niemieckim jako ojczystym. Porównanie dotyczyło dwóch zadań: oceny poprawności gramatycznej i produkcji ustnych tych samych końcówek fleksyjnych rzeczownika. Na poziomie grupy i w odniesieniu do dorosłych uczniów dzieci uzyskały znacznie niższe wyniki w obu testach. Można więc przypuszczać, że zarówno analiza i ocena gramatyczności końcówek fleksyjnych, jak i ich produkcja to zadania, z którymi nie radzą sobie najlepiej. Interesujący rezultat otrzymano dzięki pomiarowi oddziaływania frekwencji i transparentności jednostek leksykalnych. W grupie dorosłych nie zaobserwowano, aby wysoka frekwencja wyrazów albo ich transparentność semantyczna wiązała się z lepszymi wynikami uzyskiwanymi w obu zadaniach. Świadczy to prawdopodobnie o dużej zdolności dorosłych do generalizacji reguł gramatycznych na nieznane i nietransparentne semantycznie słowa. W grupie dzieci zaobserwowano odwrotny efekt: lepiej przetwarzane i przyswajane były słowa semantycznie transparentne oraz te wyrazy, które pojawiły się w trakcie zajęć.

Kurs, w którym uczestniczyła grupa dzieci, potrzebuje odrębnego komentarza. Była to najbardziej wymagająca i najtrudniejsza sesja, jaką przeprowadziłam. Okazało się, że zakres materiału, który dla nich przygotowaliśmy, był stanowczo za trudny. Mimo że cała sesja dotyczyła jednej rodziny i historii związanych z jej członkami, zawierała leksykę bliską dzieciom i ich zabawom, przygotowany materiał był jednak zdecydowanie zbyt skomplikowany. Dzieci nauczyły się nazw zawodów, narodowości, zapamiętywały niektóre pojedyncze słowa, jednak miały problemy ze zrozumieniem ról w rodzinie, wytłuma-

czeniem drogi z punktu A do punktu B, a także z opanowaniem różnorodnych struktur gramatycznych (np. zrozumienie różnicy między konstrukcjami *Kim on jest?* a *Kto to jest?*) i budowaniem pełnych wypowiedzi. M. Watorek (2017) opisuje to w swoich badaniach – pokazuje między innymi, że pojawiający się u dzieci problem z tworzeniem rozbudowanych konstrukcji można połączyć z analizami na temat struktury wypowiedzi u tych, które uczą się języka ojczystego. Dowodzą one, że dzieci do 10 lat mają problemy z budową wypowiedzi w sposób autonomiczny, co wiąże się z rozwojem kognitywnym.

Najmłodsza grupa na lekcjach zachowywały się jak w szkole, kiedy znały odpowiedzi podnosiły ręce do góry i chciały odpowiadać. Niektóre z nich były bardzo inteligentne i aktywnie uczestniczyły w lekcjach, większość jednak nie była w stanie skupić się przez 45 minut. Bywało, że mówiłam do trojga, czworga dzieci, które wchodziły ze mną w interakcje, a reszta tylko słuchała bądź zajmowała się czymś innym. Generalnie wszyscy ożywiali się dopiero w trakcie powtórek materiału, kiedy okazywało się, że coś jednak pamiętają i znają poszczególne słowa. Kurs dla dzieci, choć zawierał podobny materiał językowy i był prowadzony w oparciu o te same prezentacje, znacznie różnił się od kursów dla dorosłych ze względu na to, że momentami bardzo trudno było zapanować nad przebiegiem lekcji i nie można było zachować pełnej kontroli nad zajęciami. Częściej też musiałam powtarzać niektóre informacje, bo dzieci nie słuchały. W trakcie zajęć miałam wrażenie, że opanowały język w znacznie mniejszym stopniu niż dorośli.

3. WPŁYW METODY NAUCZANIA NA SZYBKOŚĆ PRZYSWAJANIA MATERIAŁU

Manipulacja eksperymentalna zrealizowana w czasie projektu VILLA polegała na skontrastowaniu dwóch metod nauczania – sesji *meaning-based* i *form-based*. Pamiętać należy, że obydwie metody opierają się głównie na komunikacji ustnej wspieranej materiałami wizualnymi, które zawierają niewiele elementów języka pisanego. Wyróżnienie graficzne i schematyzacja wybranych reguł gramatycznych oraz nasilenie poprawiania błędów w ekspozycji *form-based* miały na celu zbadanie roli, jaką w początkowym nauczaniu języka docelowego odgrywa zwracanie uwagi uczących się na właściwości

strukturalne i różnice formalne występujące w prezentowanym materiale językowym.

Ekspozycja na dane językowe w grupie *meaning-based* polegała na przekazywaniu treści i znaczeń z bardzo ograniczonym bezpośrednim poprawianiem błędów; poprawne formy pojawiały się później w parafrazach. Nie występowało tam ewidentne koncentrowanie się na określonych formach gramatycznych. W grupie *form-based* ta sama zawartość treściowo-znaczeniowa wzbogacona została o wyróżnianie i zwracanie uwagi na wybrane formy i paradygmaty językowe. Było to realizowane głównie dzięki zwiększaniu ich widoczności wśród innych danych językowych, strukturyzację informacji gramatycznych (nieco inny układ materiału na slajdach) i nasilenie bezpośredniego poprawiania błędów.

Odczuwałam ogromną różnicę w trakcie prowadzenia zajęć z wykorzystaniem jednej i drugiej metody. Na lekcjach *meaning-based* uczniowie lepiej pracowali, byli bardziej aktywni, zajęcia toczyły się płynnie i nie traciliśmy czasu na zastanawianie się – padały pytania i zaraz po nich spontaniczne odpowiedzi. Te sesje stanowiły dla uczniów większe wyzwanie. W trakcie kursów, w których koncentrowałam się na poprawnych formach gramatycznych (*form-based*) zdarzało się, że u uczniów widać było znużenie, zmęczenie i chęć poznania nowego materiału zamiast kolejnych powtórek i utrwaleń wynikających z konieczności użycia określonych leksemów zaplanowaną ilości razy.

Nie zauważyłam większych różnic w wymowie u uczestników obu kursów – potwierdzają to także badania. W analizie wyników testu polegającego na rozpoznawaniu i identyfikacji głosek przeprowadzonej przez Shoemaker i Rast (2013) uczniowie francuscy, włoscy i holenderscy poddani ekspozycji *form-based* nie osiągnęli lepszych wyników w porównaniu do uczniów, rodzimych użytkowników tych samych języków uczących się w sesji *meaning-based*. Podobne rezultaty zaobserwowane zostały w badaniach m.in. van Bergen (2014), w których analizowana była umiejętność rozpoznawania słów języka polskiego w strumieniu mowy przez rodzimych użytkowników czterech różnych języków: francuskiego, holenderskiego, niemieckiego i włoskiego.

Brak pozytywnego wpływu ekspozycji *form-based* na realizację zadań opartych na percepcji mowy przeciwstawić można wynikom innych badań, które wskazują na wspomagający efekt zwracania uwagi na formy językowe w zadaniach związanych z analizą morfo-syntaktyczną nowo przyswajanego

języka. Z porównania osiągnięć uczących się w teście polegającym na interpretacji zdań na podstawie różnic w końcówkach fleksyjnych rzeczownika (mianownik vs. biernik) wynika, że uczniowie holenderscy uczący się języka polskiego w sesji *form-based* osiągają lepsze wyniki w porównaniu do swych kolegów, którzy poddani zostali ekspozycji językowej *meaning-based* opartej wyłącznie na przekazywaniu treści i znaczeń. Przewagi tej nie zaobserwowano natomiast w przypadku uczniów francuskich poddanych dwóm różnym typom ekspozycji (Starren i in. 2013).

W zadaniu, w którym należało ocenić zgodność podmiotu gramatycznego i osobowej formy czasownika, uczniowie francuscy poddani ekspozycji *form-based* osiągają natomiast lepsze rezultaty niż rodzimi użytkownicy języka francuskiego uczący się w sesji *meaning-based*, aczkolwiek różnica ta jest stosunkowo niewielka (zob. Latos 2014). Ponadto uczniowie należący do grupy, w której nauczyciel koncentrował się na wybranych formalnych cechach *inputu* językowego osiągają dużo częściej wysokie wyniki w ocenie fleksji werbalnej (ponad 75% poprawnych odpowiedzi) w porównaniu do uczniów z sesji *meaning-based*, których rezultaty plasują się najczęściej na średnim poziomie (od 50 do 74% poprawnych odpowiedzi). Wieloczynnikowa analiza sugeruje, że typ ekspozycji na język docelowy może wchodzić w złożone relacje z innymi zmiennymi, takimi jak na przykład frekwencja wyrazów i ich właściwości formalne oraz indywidualne cechy uczących się.

Trudno procentowo ocenić poprawność używanych przez studentów konstrukcji gramatycznych w trakcie zajęć. Zauważyłam jednak, że pomimo iż studenci koncentrowali się na formach gramatycznych, poprawność udzielanych przez nich odpowiedzi nie była dużo większa w trakcie kursów *form-based* (nieco więcej poprawnych form pojawiało się przy określaniu relacji przestrzennych związanych z używaniem określonych przyimków czy w trakcie tłumaczenia, jak dojść z punktu A do punktu B). Uczniowie jednak bali się mówić, zastanawiali się nad strukturami gramatycznymi. Co ciekawe badania testów oceny poprawności gramatycznej przeprowadzone na grupach we Francji pokazują, że nie ma dużej różnicy pomiędzy liczbą trafnych odpowiedzi udzielanych w obu grupach – istnieje jednak statystyczna różnica pomiędzy czasem reakcji. Studenci z sesji *meaning-based* potrzebowali znacznie mniej czasu na podanie odpowiedzi (por. Watorek i in. 2017).

Momentami miałam wrażenie, że wprowadzanie informacji gramatycznych częściej utrudniało naukę niż jej pomagało – osłabiała się uwaga, czujność i skupienie uczestników zajęć. Zauważyłam także, że koncentracja na elementach gramatycznych zmniejszała stopień zapamiętywania słów, a także wrażliwość na innego rodzaju struktury gramatyczne, co potwierdzają badania J. Saturno (2015), w których porównał osiągnięcia uczniów włoskich w ustnej produkcji końcówek nominalnych w trakcie powtarzania krótkich zdań w języku polskim. Osoby poddane ekspozycji *meaning-based* zdają się być wrażliwsze nie tylko na końcówki fleksyjne, ale również na szyk zdań i semantyczną transparentność słów, podczas gdy uczniowie z sesji *form-based* zwracają uwagę głównie na formy fleksyjne.

Na podstawie zaprezentowanych wyników trudno jednoznacznie ocenić rolę zwracania uwagi na formę językową w początkowej akwizycji języka. Wstępne analizy porównawcze sugerują, że strategia ta może przynieść pozytywne efekty w rozwijaniu wybranych kompetencji językowych ucznia. Można przypuszczać, że zwracanie uwagi na formę oddziałuje znacznie silniej na przetwarzanie informacji na poziomie morfo-syntaktycznym niż na poziomie fonologicznym. Do lepszego zrozumienia roli instrukcji zawierającej elementy refleksji nad formą języka konieczny jest więc opis koncentrujący się na złożonych relacjach i wzajemnych oddziaływaniach między sposobem nauczania języka i innymi czynnikami, takimi jak np. frekwencja i typ jednostek leksykalnych lub gramatycznych w przekazywanym materiale językowym, rodzaj kompetencji językowej, długość ekspozycji i związany z nim poziom zaawansowania ucznia oraz jego indywidualne cechy, strategie i style uczenia się.

PODSUMOWANIE

Szeroko pojęte działania prowadzone w ramach projektu VILLA zasługują na uwagę z wielu powodów. Choć nawiązują do wcześniejszych badań[3], sta-

[3] Projekt *European Science Foundation* (ESF) badał proces nabywania języka drugiego przez dorosłych w warunkach naturalnych (zob. Hendriks 2005).

nowią pierwszy tego typu eksperyment lingwistyczny pozwalający na poznanie, opis i analizę procesów przebiegających w trakcie początkowych faz przyswajania języka obcego. Ze względu na to, że byłam jedyną osobą, która uczestniczyła we wszystkich kursach, zdecydowałam się dokonać charakterystyki i opisu odbytych lekcji pod kątem przerabianego materiału językowego, a także stosowanych technik i metod nauczania. Chciałam także podzielić się uwagami, wrażeniami i spostrzeżeniami, które towarzyszyły mi w trakcie prowadzenia poszczególnych sesji. Mogą się one okazać pomocne i przydatne wszystkim zainteresowanym przeprowadzaniem jakichkolwiek badań w oparciu o zebrane w projekcie dane i przeprowadzone testy. Być może informacje zawarte w artykule będą zawierały odpowiedzi na niektóre ze stawianych przez badaczy pytań, uzupełnienie uzyskanych przez nich wyników analiz lub ich przyczynę. Warto podkreślić, że pierwsze opublikowane prace nad początkową akwizycją języka przeprowadzone z wykorzystaniem korpusu VILLA potwierdzają hipotezy i wrażenia, które towarzyszyły mi podczas prowadzenia kursów.

Zaprezentowane analizy badawcze, wykonane pod kątem tylko niektórych zmiennych i oparte na wybranych danych, stają się ciekawą zapowiedzią dalszych badań i konfrontacji empiryczno-naukowych. Otwierają one bowiem perspektywy zarówno nowych konfiguracji zmiennych i obszernych, wieloczynnikowych analiz, jak również innowacyjnych, interdyscyplinarnych badań na pograniczu akwizycji i dydaktyki języków obcych, w których (obok zebranych przy pomocy testów rozmaitych danych językowych i psychometrycznych) wykorzystane mogą zostać również dane językowe i niejęzykowe zapisane w postaci nagrań audio-wizualnych w trakcie sesji lekcyjnych projektu VILLA.

BIBLIOGRAFIA

Dimroth C. i in., 2013, *Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions*: *The VILLA project „Eurosla Yearbook"*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gullberg M. i in., 2010, *Adult Language Learning After Minimal Exposure to an Unknown Natural Language*, „Language Learning", nr 60.

Hendriks H., red., 2005, *The structure of Learner Varieties*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Hinz J. i in., 2012, *Perception and production of nominal morphology*: *The early stages of the acquisition of Polish by child and adult native speakers of German*, Poznań: John Benjamins Publishing Company.
Hinz J. i in., 2013, *Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition*: *Evidence from French and German learners of Polish*, „Eurosla Yearbook", nr 13.
Latos A. i in., 2016, *Badanie procesu akwizycji języka drugiego od podstaw: projekt VILLA i jego praktyczne implikacje w nauczaniu języka obcego w systemie klasowo-lekcyjnym*, w: Próchniak V., Smoleń-Wawrzusiszyn M., red., *Nauczanie języka polskiego. Tradycje i innowacje*, t. 1, Lublin: Wyd. KUL.
Latos A., Saturno J., Watorek M., 2014, *Development of nominal inflections in L2*: *evidence from early processing and production*, York: EUROSLA.
Latos A., 2014, *The effects of meaning-based and form-based input on the initial acquisition of Polish verbal morphology*, „Studi di Linguistica Slava", nr 24.
Rast R., 2008, *Foreign Language Input*: *Initial Processing*, Clevedon: Multilingual Matters.
Saturno J., 2015, *Effects of input condition on case ending processing in initial Polish L2*, w: Bloch-Rozmej A., Drabikowska K., red., *Within Language, Beyond Theories*: *Issues in Applied Linguistics* 2, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
Shoemaker E., Rast R., 2013, *Extracting words from the speech stream at first exposure*, „Second Language Research", nr 29/2.
Starren M. i in., 2013, *Processing morpho-syntax at first exposure*: *The role of source language*, *input and learner variability*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
van Bergen G., Shoemaker E., Rast R., 2014, *Recognizing lexical forms in the speech stream at first exposure*, York: EUROSLA.
Watorek M. i in., 2017, *L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissaged'une langue étrangère*. *Le Françaisdans le Monde*, „Recherches et Applications", nr 61.
Watorek M. (w druku), *Apprendreunelangueétrangère au coursdudéveloppement*, w: Komur-Thilloy G., Djordjevic S., red., *L'école, sesenfants et seslangues*, Paryż.

Monika Krzempek

RESEARCH ON POLISH LANGUAGE ACQUISITION IN SEVERAL EU COUNTRIES. LANGUAGE COURSES ORGANIZED AS PART OF THE VILLA PROJECT REGARDED BY A TEACHER – REMARKS, REFLECTIONS AND COMMENTS ON THE PRELIMINARY RESULTS

The aim of the article is to compare the preliminary results of the research on the data gathered in the VILLA project with the reflections of the teacher conducting all the sessions (ten courses in Polish for beginners). The article consists of four parts.

The first one presents the basic information about the project. The second one describes the content, the methodology and the didactic strategies used during the classes. The third one contains reflections useful for people analysing the gathered data. The article concludes with a short comment on the research results, that is, on the influence of several factors (such as the teaching methodology, the learners' age and their mother tongue skills) on the progress in learning.

Keywords: VILLA project, glottodidactics, language acquisition, teaching Polish as a foreign language

JÓZEFA ZUZANNA KRÓLCZYK BREMER

Uniwersytet w Oslo
Oslo, Norwegia

WYZWANIA I RADOŚCI WSPÓŁAUTORKI PIERWSZYCH PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA NORWEGÓW: *POLSKI I TY*, *POLSKI JEST PROSTY!* I *POLSKI TU I TAM*

Jestem współautorką pierwszych podręczników do nauki języka polskiego dla Norwegów. Wspólnie z Katarzyną Kozak-Opsahl napisałyśmy pięć podręczników: trzy dla Norwegów i dwa dla uczniów polskich w norweskich szkołach podstawowych. Pracujemy obecnie nad naszym wspólnym, szóstym już podręcznikiem dla klas piątych i szóstych szkoły norweskiej. Doskonale się uzupełniamy: K. Kozak-Opsahl jest lingwistką, a ja – etnografo-filologiem.

Podręczniki do nauki języka polskiego jako drugiego obcego powstały zgodnie z norweskim programem nauczania języków obcych na poziomie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Zostały napisane na zamówienie norweskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki. Dzięki tym podręcznikom język polski został podniesiony do rangi języka drugiego obcego w norweskim szkolnictwie, a norwescy maturzyści mogą zdawać język polski na maturze. Podręczniki, które napisałyśmy, to kolejno:

– *Polski jest prosty!* – przeznaczony dla klas pierwszych norweskich szkół średnich lub dla początkujących w pozaszkolnych formach edukacji, poziom A1–A2;
– *Polski i ty* – dla trzech klas norweskiego gimnazjum, poziom A2–B1;
– *Polski tu i tam* – dla norweskich klas maturalnych, poziom A2–B1.

Głównym założeniem dydaktycznym podręczników było osiągnięcie przez uczących się praktycznej kompetencji językowej i wiedzy ogólnej o Polsce. Oprócz książek napisałyśmy i nagrałyśmy ćwiczenia do zasobów internetowych do każdej z naszych publikacji. Zasoby internetowe stanowią multimedialny suplement podręczników. Książki i ćwiczenia są wprowadzeniem w język polski, historię, geografię, obyczaje i kulturę. Poznajemy polskiego nastolatka, Janka Kowalskiego, jego rodzinę i jego norweskiego sąsiada, Kristiana Nilsena i towarzyszymy im w wielu codziennych sytuacjach. Wyzwania metodyczne i zwykłe radości w procesie powstawania podręczników są podstawą tego artykułu.

Tytuły naszych podręczników (*Polski jest prosty!*, *Polski tu i tam* i *Polski i ty*) miały zachęcać studentów do rozpoczęcia przygody z językiem polskim. Kwestia wyboru przystępnego tytułu, takiego, aby Norweg mógł go samodzielnie odczytać i zapisać, była bardzo istotna. Przede wszystkim ważne było to, by odbiorca nie przeraził się zupełnie obcymi dla niego spółgłoskami. Notabene wymyślenie tytułu nastręczyło nam wiele trudności, bowiem wszystkie tytuły typu: *Dzień dobry po polsku, Witaj Polsko* itd. były już zarezerwowane. W nazwach kolejnych książek zawarłyśmy nasz zamysł i postulat przystępności języka polskiego.

DYLEMATY I WYZWANIA

W trakcie pracy nad podręcznikami zmagałyśmy się z wieloma dylematami dotyczącymi treści kulturowych i sposobów ich prezentacji, materii języka i rozwiązań edytorskich. *Carte blanche* dany nam przez wydawnictwo paradoksalnie też zaliczamy do dylematów, bo całkowita swoboda w doborze tematów i prezentacja kulturowo-językowego kanonu powodowała ustawiczną weryfikację.

Nasze wątpliwości przedstawić można następująco:

– jakie elementy kultury i wiedzy o społeczeństwie należy zawrzeć w tekstach, uwzględniając również elementy życia codziennego, jak zwyczaje, kuchnię, normy społeczne;
– czym kierować się w wyborze fragmentów literackich i elementów historii;
– jak uniknąć wyobrażeń stereotypowych, a jednocześnie dostosować teksty i fotografie do rozpoznawalnych polskich realiów;
– w jaki sposób nawiązać do relacji polsko-norweskich w historii i kulturze, tak by stały się źródłem pozytywnych konotacji;
– jak dostosować poziom językowy podręcznika do potrzeb i oczekiwań uczniów mających język norweski jako język ojczysty; czym kierować się w wyborze słownictwa, zagadnień gramatycznych, frazeologii oraz jak je wytłumaczyć w języku norweskim?

Podręczniki zostały napisane w języku *bokmål*, jednym z dwóch urzędowych języków Norwegii. Właściwie należało wydać podręczniki w dwóch językach, w dwóch wersjach językowych. Wydawnictwo podjęło jednak decyzję o pomięciu drugiego języka *nynorsk*, kierując się kryterium ilościowym: około 56% podręczników jest wydawanych w *bokmål*, a zaledwie 44% w *nynorsk*.

Wyzwaniem było też to, że język norweski należy do grupy języków germańskich i jest diametralnie różny od polskiego. Należy zaznaczyć, że język norweski to język:

– z długimi i krótkimi samogłoskami;
– z akcentem tonicznym i dynamicznym;
– z uproszczoną fleksją;
– ze słowotwórstwem opartym na derywacji i kompozycji (w języku norweskim codziennie powstaje wiele nowych słów, jak np. *askefast* – ‘uziemiony z powodu pyłu wulkanicznego’);
– z rodzajnikami określonymi i nieokreślonymi rzeczownika;
– ze sztywnym szykiem wyrazów w zdaniu.

Nie lada wyzwaniem było stopniowe przekazywanie i opisanie polskiej fonetyki w podręcznikach. Doskonałym narzędziem pomocniczym w tym procesie stały się ułożone przez nas i nagrane ćwiczenia zamieszczone w zaso-

bach internetowych. Sprawdziły się one nie tylko w przypadku fonetyki, ale także jako źródło dodatkowej wiedzy o Polsce (wiersze, piosenki, dialogi, teksty dotyczące zagadnień spoza podręcznika, fragmenty filmów itp.). Oswajanie polskiej fleksji i nieoczywisty dla Norwega sposób jej używania – czyli następne wyzwanie, z którym musiałyśmy się uporać, tzn. przedstawić je i objaśnić. Aspekt i koniugacja czasowników – to kolejna kategoria zupełnie nieznana Norwegom i trudna do zrozumienia, dlatego poświęciłyśmy tym zagadnieniom dużo miejsca. Gramatyka języka polskiego jest obszerna i pełna wyjątków oraz nieregularności, ale mimo to, zdaniem norweskich uczniów, „jest do nauczenia". Słownictwo obu języków jest zdecydowanie niepokrewne, dlatego w każdym podręczniku dla ułatwienia zamieściłyśmy alfabetyczne minisłowniki polsko-norweskie (zawierające po ok. 1350 wyrazów w każdym z podręczników).

RADOŚCI

W procesie tworzenia podręczników bardzo pomocna była nasza własna inwencja i pomysłowość. Wymyśliłyśmy głównych bohaterów, tak by byli „łącznikami" między norweskim a polskim habitatem:

- bohaterem pierwszego podręcznika *Polski jest prosty!* został Kristian Nilsen, młody norweski inżynier, który pracuje dla przedsiębiorstwa Statoil w Krakowie, mieszka w krakowskiej kamienicy, mówi po polsku, bo ma matkę Polkę, poznaje sąsiadów – i to dzięki niemu polscy sąsiedzi Kowalscy poznają Norwegię;
- bohaterami podręcznika *Polski tu i tam* są: Ania Kowalska – maturzystka i młodszy brat Kristiana, Martin, który przyjeżdża do Krakowa na trzeci rok studiów medycznych; pomysł polega na tym, by napisać w późniejszym czasie podręcznik polszczyzny medycznej dla skandynawskich studentów, i to właśnie Martin ma stać się osobą łączącą te dwie pozycje;
- bohaterem podręcznika *Polski i ty* jest Janek Kowalski, gimnazjalista i młodszy brat Ani Kowalskiej, który poznaje się i zaprzyjaźnia z Kri-

stianem. To dzięki Jankowi norwescy gimnazjaliści poznają polskie realia szkolne.

Obowiązującą w nauczaniu języka polskiego jako obcego gramatykę wyjaśniałyśmy sukcesywnie i metodycznie, dostosowując te zagadnienia do norweskiego odbiorcy. Pomocna w tym procesie była absolutna dowolność w wyborze tematyki. Nasze pomysły przyczyniły się też do licznych edytorskich rozwiązań, np. okładki w barwach polskiej flagi, tak aby książki były łatwo rozpoznawalne, estetyczne itp. Często uciekałyśmy się do zabarwionych lekko humorystycznie scenek i dialogów, np: liczydło było kalkulatorem dziadka głównej bohaterki. Niekiedy też nasze komentarze do ilustracji i fotografii były napisane z przymrużeniem oka, a czasem w tonie nostalgicznym (opis *Elementarza* Mariana Falskiego).

W każdym z podręczników zamieszczałyśmy (po polsku i po norwesku) rubryki edukacyjne pt. „Czy wiesz, że…". Był to nasz sposób na opis ciekawych faktów o Polsce. Trudniejsze teksty spoza rubryki zamieszczałyśmy obok siebie w dwóch językach. W podręczniku dla zaawansowanych językowo (*Polski tu i tam*, poziom A2–B1) rubryka była jedynie po polsku. Interesującym *post factum* było „nowe życie" fotografowanych przez nas obiektów i miejsc. Toruński bar „Miś" i typowo polski jadłospis z tego baru stał się podstawą dialogu o kuchni polskiej. Fotografia bocianów z koszulki doskonale ilustrowała ciekawostki o polskich ptakach. Interesujące i nieco zabawne jest to, jak wiele obiektów i przedmiotów znalazło swoje miejsce w książkach, np. dekoracje świąteczne wykonane przez naszą przyjaciółkę stały się motywem bożonarodzeniowym i wielkanocnym. Z kolei fotografie z bazaru warzywnego z Cieszyna doskonale sprawdziły się jako ilustracje polskich warzyw i owoców. Bar pierożkowy „Karolina", kawiarnia „Delicje" i piekarnia „Wykręt" z Bielska-Białej także zaistniały w nowym wymiarze w *stricte* książkowej rzeczywistości. Znaki drogowe, drogowskazy, tablice informacyjne, bilety do kina, bilety kolejowe, rozkłady jazdy, gazety, tygodniki, szyldy z różnych polskich miejsc pełniły doskonale funkcję edukacyjną. Przyjaciele i członkowie naszych rodzin wcielali się zupełnie dobrowolnie w bohaterów książek, nie opierali się ani żadnej stylizacji, ani pojawiającym się niedogodnościom. Brali udział w nagraniach dźwiękowych i byli fotografowani w różnych strojach i miejscach.

Język polski jest nadal mało popularny w Norwegii, dlatego nasz udział w rozbudzeniu ciekawości polskim światem był niezwykle przyjemny – nawet mimo oczywistego wysiłku. Dzięki podręcznikom norwescy maturzyści mogą zdawać maturę z języka polskiego. Przywilej autorskiego doboru treści, promowanie i motywowanie do nauki języka polskiego to źródło naszej nieustającej satysfakcji.

Józefa Zuzanna Królczyk Bremer

CHALLENGES AND JOYS OF THE CO-AUTHOR OF
THE FIRST POLISH LANGUAGE MANUALS FOR NORWEGIAN LEARNERS:
POLSKI I TY, POLSKI JEST PROSTY!, POLSKI TU I TAM

Manuals for teaching Polish as a second/foreign language have been prepared according to the curriculum designed for junior high schools and high schools in Norway. The textbooks are helpful to the Norwegian students who choose Polish as one of the subjects at their final exams. Each manual is supplemented with Internet resources. The books and Internet materials serve as an introduction to Polish language, history, geography, habits and culture. The manuals introduce Janek Kowalski, a Polish teenager, who is presented in several everyday situations together with his family and his Norwegian neighbour, Kristian Nilsen. The article author shares with the reader the methodological challenges and simple joys encountered while working on the manuals.

Keywords: methodology of teaching Polish as a foreign language, dilemmas and joys, Norwegian language, Polish textbooks in Norway

ANNA ROTER-BOURKANE

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań, Polska

TRAUMATYCZNIE O PIĘKNIE, PIĘKNIE O TRAUMIE – REFLEKSJE WYKŁADOWCY HISTORII I LITERATURY POLSKIEJ W CYKLU ZAJĘĆ AMU-PIE (ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PROGRAM FOR INTERNATIONAL EXCHANGE)

Kurs oferowany studentom cudzoziemcom w ramach cyklu zajęć AMU-PIE (Adam Mickiewicz University Program for International Exchange) postanowiłam zaprojektować w sposób jak najatrakcyjniejszy dla studentów, głównie ze względu na pewien rodzaj niechęci, jaki mogłam zaobserwować wobec proponowanych zajęć z zakresu historii i literatury. Z wypełnianych ankiet, a także z rozmów ze studentami wnoszę bowiem, iż tak jedna, jak i druga dziedzina humanistyki nie cieszą się wśród nich zbytnią popularnością – pojawiły się głosy typu: „Musiałam wybrać zajęcia z historii, więc wybrałam, a one okazały się całkiem ciekawe" albo: „Bałam się zajęć z historii, a teraz myślę, że to całkiem interesujące". Kierując się chęcią pokazania młodym ludziom, że historia jest nie tylko nauką potrzebną i ważną, lecz także niezbędną we współczesnym świecie, nieświadomie wpisałam się w nurt myślenia Jerzego Topolskiego, który podobną myśl wyrażał na końcu lat 70. ubiegłego wieku:

> Bardziej niż kiedykolwiek potrzebna nam jest dziś wyobraźnia historyczna i historyczne myślenie. Jest to konieczny wymóg dokonujących się w świecie przemian – szybkiego tempa rozwoju cywilizacji technicznej oraz idących za tym procesów dezintegracji społecznej (1976, 9).

Jeśli zwrócimy uwagę na fakt, iż książkę *Świat bez historii*, z której pochodzi ten fragment, wydano w roku 1976, wypada zastanowić się nad tym, co Topolski napisałby dzisiaj na temat obecności myślenia historycznego, popularności historii jako nauki, gdy technologia zmienia się praktycznie z tygodnia na tydzień, zaś nowe prądy i idee płyną nurtem tak wartkim, iż nie sposób ich nawet zarejestrować. Wydaje się zatem, że konieczność zwrócenia się w stronę myślenia historycznego jest w dzisiejszym świecie imperatywem tym silniejszym, iż w pewien sposób warunkującym dalsze trwanie kultury Zachodu jako formacji kulturowej i światopoglądowej. W obecnym stanie kryzysu wartości, wyobcowania jednostki, braku oparcia we współczesności, myślenie historyczne, które na powrót skłania do uznania wspólnoty pewnej tradycji, wydaje się być tyleż ocalające, co stanowiące doskonały grunt do budowania przyszłości opartej na poszanowaniu tego, co najtrwalsze a tym samym – najbardziej wartościowe. Jak przekonuje Topolski:

> Obserwacja współczesnego świata wystarczy, by zauważyć, jak bardzo ważne dla ludzkiego bytowania są więzi społeczne, jak bardzo ich współczesny człowiek poszukuje. Wśród więzi tych najsilniejsze są, jak wiadomo, więzi wynikające ze wspólnej przeszłości, warunkujące operowanie przez daną społeczność podobną wiedzą, podobnymi symbolami, podobnymi (…) ideami. Na czoło wysuwają się tu, rzecz jasna, więzi kształtujące naród (1976, 10–11).

Planując kurs literacko-historyczny dla studentów-cudzoziemców, bez wątpienia należy wziąć to pod uwagę, zwłaszcza jeśli chodzi o przyjezdnych z krajów kulturowo i geograficznie dalekich, by po ukończeniu edukacji dysponowali nieco szerszym polem odniesienia w ramach kompetencji tak kulturowej, jak i literackiej. Zapoznanie obcokrajowców z rozszerzonym korpusem wiadomości kulturowo-historycznych jest oczywiście niewykonalne w ramach dwusemestralnej nauki w wymiarze 2 godzin lekcyjnych tygodniowo, jednakże wydaje się celowe chociażby wspomnienie najważniejszych zagad-

nień tak, by rozbudzić w studentach ciekawość i by sami szukali wiadomości. Nie jest to zadanie łatwe. Historia i związane z nią zajęcia wydają się współczesnej młodzieży trudne i niezbyt interesujące. Przeszłość jest dla nich raczej źródłem problemów, dyskusje o niej są często „niebezpieczne" i „obciążone" narodowościowymi idiosynkrazjami, nie zawsze też udaje się pozostać wszystkim jej uczestnikom w bezpiecznych ramach politycznej poprawności. Przeszłość bywa więc interpretowana jako obszar niosący potencjalne zagrożenia i utrudniający integrację, a przecież nie może być o niej mowy, gdy w grę wchodzi brak zrozumienia punktu widzenia innego narodu, brak zapoznania się z jego „wersją" wydarzeń. Rozumiał to doskonale Topolski, gdy pisał „człowiek nie powinien bez reszty poddawać się tradycji", ale również zaznaczał szkodliwość próby „ucieczki od historii". Był bowiem zdania, że nie ma „innej drogi rozwinięcia aktywnego stosunku do tradycji jak właśnie jej krytyczne rozpoznanie, a to nie jest możliwe bez myślenia historycznego" (1976, 11).

Opracowując program zajęć, kierowałam się zatem kilkoma zasadami, zaczerpniętymi z wielu różnych podejść historiograficznych, starałam się jednak, aby ten eklektyzm służył przede wszystkim celowi nadrzędnemu, jakim bez wątpienia było dla mnie rozbudzenie ciekawości, zainteresowań historyczno-literackich wśród studentów. Jako historyk literatury romantyzmu, wybrałam wiek XIX, który stanowi wspaniały przykład formacji kulturowo-historycznej, obfituje w przebogaty materiał zarówno pod względem literackim, jak i historycznym. Porozbiorowa Polska to czas wielkiej traumy utraty niepodległości, jednocześnie zaś czas do dziś urzekającego piękna codzienności. Tym, co pociąga młodych ludzi w wieku XIX jest wszak niezaprzeczalna uroda ówczesnego życia: bogate stroje, krynoliny, cylindry, bale i wachlarze z piór, konne przejażdżki, domy pełne służby, podróże do Paryża, urok pierwszych wynalazków technicznych – maszyn do pisania, do szycia, welocypedów i parowozów. Wszystko to jest dla współczesnego odbiorcy szalenie atrakcyjne, na tym właśnie opierają swój sukces popularne seriale telewizyjne, głównie produkcji brytyjskiej, w całości umieszczające akcję w owych, *par excellence* kostiumowych, czasach. Wykorzystując ten czar dawności, postanowiłam „przy okazji" zapoznać studentów z wydarzeniami, które toczyły się wówczas na ziemiach polskich, pokazać „polski" punkt wi-

dzenia dotyczący wojen napoleońskich, powstań narodowych, rewolucji przemysłowej, rozwoju miast, zmian w strukturze społecznej, Wielkiej Emigracji etc. Unikając „brązownictwa", chciałam podkreślić ważne dla kultury i tradycji polskiej postaci, np. Tadeusza Kościuszkę, księcia Józefa Poniatowskiego, wieszczów narodowych, piewców pracy organicznej, ale także omówić kwestie związane z nieoczywistymi postawami Szczęsnego Potockiego, Wincentego Krasińskiego czy ostatniego króla Polski. Jednocześnie jednym z moich celów było „odkłamanie" telewizyjnego wizerunku owych czasów – pokazanie na przykładach jak najbliższych życia, jak najbliższych konkretu, jak naprawdę wyglądać mogła dziewiętnastowieczna codzienność – stąd bogata kolekcja zdjęć, którymi ilustruję zajęcia. Przedstawiają one przedmioty codziennego użytku, zabytki historii materialnej, tajniki ówczesnego rzemiosła. Nakierowanie na szczegół jest elementem zajęć, który budzi wiele emocji i w istotny sposób przyczynia się do wzrostu zainteresowania polską historią.

Pod tym względem jestem co prawda bliżej „pozytywistycznego" spojrzenia, lecz nie stronię od przywoływania takich koncepcji historiograficznych jak teoria abiektu Julii Kristevy czy – przede wszystkim – teoria „powrotu do rzeczy" Brunona Latoura. Mimo tego, że przedstawiane na zajęciach przedmioty są – zgodnie z tym, co pisze Ewa Domańska (2006, 100; 121; 123) – głównie prezentowane w sposób tradycyjny, tj. opisuję ich funkcję, sposób wytwarzania, omawiam ich historię – staram się również wprowadzać elementy teoretycznej refleksji nad stanem współczesnej wiedzy historycznej, zwłaszcza w obrębie wspomnianej teorii, w której dyskurs należy do rzeczy wypartych i wypchniętych z historii tradycyjnej (Kristeva), bądź też w której rzeczy to „aktywni członkowie społeczności złożonej z ludzi i nie-ludzi"(Latour).

Oprócz powrotu do rzeczy jako efektu wymienianych w literaturze procesów, dzięki intensyfikacji których myślenie „bliżej codzienności" zyskuje sobie taką popularność, mój zwrot ku przedmiotom codziennego użytku ma również podłoże subiektywne. Domańska wymienia wiele powodów odwrotu od historii tradycyjnej w stronę „rzeczy", przywołam jedynie te – moim zdaniem – najważniejsze. To po pierwsze „bycie człowiekiem wobec rzeczy" – dzięki rzeczom można bowiem lepiej pokazać człowieka i uchwycić zmiany w jego zachowaniu, myśleniu i mentalności, rzeczy ukazują życie człowieka

takim, jakie było. Po wtóre – wartościowa wydaje mi się również myśl, że odwrót ku rzeczom ma swoje źródło w kontestowaniu i krytyce zachowań społeczeństwa konsumpcyjnego. Dzięki coraz szerszej postawie tego typu można dostrzec tęsknotę za rzeczą „prawdziwą", „solidną", „trwałą", wykonaną starannie i – częstokroć – ręcznie, za rzeczą traktowaną poza wymiarami towaru czy narzędzia. Po trzecie – nie bez znaczenia jest spadek popularności teorii konstruktywizmu i tekstualizmu w historiografii, a nic lepiej niż „rzecz" nie wpływa na odbudowanie „kontaktu z rzeczywistością (Domańska 2006, 107).

Do tego katalogu chętnie dodałabym kilka własnych pomysłów na to, dlaczego studenci tak chętnie w czasie zajęć słuchają „o rzeczach". Spostrzeżenia te na pewno nie wyczerpią zagadnienia, być może są jedynie rozwinięciem tez wcześniej przywołanych, być może zaś jedynie intuicyjnie wskazują na omawiane tu zachowania, jednak warto, by wybrzmiały, gdyż płyną wprost z obserwacji glottodydaktyka polonistycznego. Przede wszystkim zatem ważne jest dla mnie piękno rzeczy – piękno związane z procesem wytwarzania, szerokim rozumieniem sztuki użytkowej, pracą ludzkich rąk, małych manufaktur, pierwszych maszyn. Łączy się z tym pewna naiwna, prosta użyteczność, prymarność pojedynczej funkcji, co stanowi wyraźny kontrast z masowo produkowanymi rzeczami współczesnymi, w które wpisuje się multifunkcjonalność na granicy faktycznej utylitarności. Dochodzi do tego tak częsta dziś wśród studentów nieświadomość dotycząca funkcji pewnych przedmiotów „dziwnych" – myślę tu np. o nieprzejrzystości funkcjonalnej takich obiektów, jak np. pies do zdejmowania butów. Nie bez znaczenia jest dla mnie fakt utracenia/niezachowania się na ziemiach polskich większości artefaktów związanych z historią materialną XIX wieku (podobnie jak wieków poprzednich) wskutek prowadzonych na tych terenach intensywnych działań wojennych w czasie obu wojen światowych. Uzmysłowienie tego studentom pochodzącym ze „spokojniejszych" rejonów świata jest jednym z prymarnych celów dydaktycznych w czasie omawianych zajęć. Ta świadomość pomaga im zrozumieć np. kompulsywne „rekonstruowanie" budynków dawno już nieistniejących (jak np. niedawno wzniesiony Zamek Przemysława w Poznaniu). Idąc dalej tropem rzeczy/artefaktów przeszłości, przyjmuję na potrzeby procesu dydaktycznego za oczywiste, że książka jest swoistym

artefaktem. Tak rozumiana publikacja jest nie tylko przedmiotem związanym ze znaczeniem, które skrywa jej treść, lecz także sama w sobie istnieje jako „rzecz" obdarzona historią i o niej świadcząca. Ze szczególnie zainteresowanymi grupami studentów zatem wybieramy się do Biblioteki Kórnickiej, by tam doświadczyć zupełnie wyjątkowej sytuacji – odczytywania tekstów, przeglądania kart starodruków i obcowania z ciężkimi okładkami wiekowych woluminów.

Nie boję się zupełnie posądzenia o banalność czy infantylizm, gdyż w dobie bibliotek cyfrowych i zbiorów zdygitalizowanych moment faktycznego obcowania z „rzeczą" – księgą, starodrukiem, rękopisem, czasopismem, gazetą – jest chwilą przełomową. Duża część studentów uczestniczących w tego typu zajęciach nie miała wcześniej takiej możliwości, dzięki czemu wizyta ta nabiera dla nich zupełnie magicznego wymiaru. Myślę, że to właśnie w takich chwilach znajdują zastosowanie słowa Ewy Domańskiej na temat teorii Putnama i Rorty'ego, postulującej infantylizację filozofii i ferowanie operowania na emocjach:

> Badanie emocji i emocjonalne podejście do badań idzie w parze z poszukiwaniem sprawiedliwości przez tych, których wielka historia pozbawiła głosu. (…) Infantylizacja, czyli podjęcie tematów, które uznawane są za banalne czy naiwne, jest od czasu do czasu koniecznym zabiegiem w celu odświeżenia dyskusji i zwrócenia ich w innym kierunku (2006, 63–64).

Wymienione powyżej elementy różnorakich typów „myślenia o historiografii", które są wykorzystywane przeze mnie na zajęciach, wpisują je w zjawisko, które Domańska charakteryzuje jako „historię niekonwencjonalną". Od czasu do czasu zatem dopuszczam zaburzenia cyklu przyczynowo-skutkowego (tylko wtedy, gdy wiem, że nie zakłóci to odbioru całości procesu historycznego). Regularnie stosuję zasadę podważania kryterium prawdy, tym bardziej, że jest ono podważane przez studentów pochodzących z innych krajów, reprezentujących odmienne spojrzenie na dane zagadnienia i problemy historyczne – zawsze jednak w takich spornych momentach warto zaznaczyć, czyj punkt widzenia reprezentujemy i dlaczego, a także – z którym się utożsamiamy. Nie chodzi bowiem o to, żeby się nawzajem „przeko-

nywać", lecz by pokazać, jak bogata może być dyskusja o procesach i zjawiskach historycznych, jak można „różnić się pięknie". Taka postawa, bardziej nakierowana w stronę spojrzenia antropologicznego niż *stricte* narodowego, jest zresztą na tego typu zajęciach oczywista. Pamiętać jednak należy o konsekwencji i pewnej koherencji prezentowanego materiału. Do ilustrowania poruszanych zagadnień używam różnorakich mediów, w tym także materiałów filmowych, poddaję je jednak każdorazowo krytyce i wspólnie wskazujemy na te elementy, które są nadużyciami bądź anachronizmami.

Poruszane tematy i zagadnienia staram się fabularyzować na tyle, na ile to możliwe, a zbudowaną w ten sposób narrację wzbogacam materiałem literackim i kulturowym tak, aby rozbudzić w jak największym stopniu zainteresowanie studentów. Poruszam się tutaj tropem Haydena White'a, który uważał, że każde przedstawienie historii musi zostać zaprezentowane jako „lingwistyczna całość należąca do porządku dyskursu" i jako taka wymaga bezwzględnie fabularyzacji (2000, 212). Na potrzeby odbiorcy, którym jest student cudzoziemiec, często mający nader mgliste pojęcie o historii Europy w ogóle, a jej wschodnich rubieżach szczególnie, fabularyzacja ta musi przebiegać dwutorowo – z jednej strony kłaść nacisk na „atrakcyjność" i „dostępność" opowiadanej historii, z drugiej zaś unikać zbytniej trywializacji, co wydaje się szczególnie trudne. Nie jest łatwo bowiem tak wyważyć opowieść, aby – zgodnie z teorią White'a – wybrać odpowiedni „typ fabuły", by postacie historyczne umiejętnie zaprezentować jako „aktantów" – podmiotów operacji fikcjonalizacji i figuralizacji materiału historycznego (2000, 339). Postępowanie takie, mimo że poparte autorytetem amerykańskiego historyka, budzi kontrowersje, zwłaszcza w środowisku akademików historyków, którzy nie mają za sobą doświadczenia w pracy z grupami cudzoziemskimi, zwłaszcza wielonarodowymi i wielokulturowymi, dla których przystępne i atrakcyjne przedstawienie materiału ma znaczenie prymarne. Nie chcę przez to powiedzieć, że „cel uświęca środki", ale w tym wypadku naprawdę należy zadbać o to, by przekaz był klarowny i interesujący. Do tego świetnie przydaje się zarówno wykorzystanie biografii dziewiętnastowiecznych artystów, jak i treści znaczących powieści z tego okresu, w którym powieść historyczna stała na rozdrożu między rosnącym zapotrzebowaniem na traktaty historiozoficzne a karierą fabuły romansowej (White 2009, 244). Pamiętając o tym,

że „powieść jest światem fantazji, niezależnie od tego, jak wiele odniesień do rzeczywistości posiada" (Wóycicki 2010, 417), można wszelako wykorzystywać jej fragmenty, zwłaszcza wzmiankowane wyżej „odniesienia do rzeczywistości", by ukazać jak najbarwniej dany element codzienności XIX wieku. Skoro bowiem:

> Historyk jako narrator sięga do wyjaśnień ekonomicznych, psychologicznych, społecznych, (…) czasem do nauk przyrodniczych, (…) bywa też literaturoznawcą czy językoznawcą (Wóycicki 2010, 418).

Tym bardziej uprawomocnione jest odnoszenie się do wiedzy o literaturze, a także do fragmentów samej literatury, gdy – tak, jak w moim przypadku – sytuacja jest odwrotna: literaturoznawca i filolog wchodzi w skórę historyka na potrzeby procesu dydaktycznego.

Nie sposób jednak na tym poprzestać, gdyż żadna literatura nie sprosta scenariuszom pisanym przez życie, zwłaszcza wówczas, gdy przestają one przystawać do reguł jakiejkolwiek mimetyczności – myślę tutaj o odwoływaniu się do biografii konkretnych ludzi. To właśnie ten element budzi największe zainteresowanie wśród studentów, to właśnie „historie ludzkie" rozpalają największe emocje – wystarczy wspomnieć słowa Wiktora Wernera:

> Niestrudzeni badacze meandrów ludzkiego życia i dramatów ludzkich decyzji – podglądacze tajemnic alkowy i kuluarów, tropiciele sekretów królów i kurtyzan; świadkowie czynów zbrodniczych i bohaterskich; ci, którzy pochylając się nad pożółkłym pergaminem, czują krew wsiąkającą w ziemię na polach bitew i krzepnącą na klingach mieczy; oni wiedzą, że żadna teoria nie odda złożoności i dramatyzmu życia (2012, 183).

Dramatyzm ten uwidacznia się tym bardziej na tle losów fikcjonalnych bohaterów właśnie ze względu na całkowite zaprzeczenie konieczności zachowywania *mimesis* – kto bowiem umieściłby w powieści realistycznej losy tak niewiarygodne, jak te, które przypadły w udziale Wacławowi Sieroszewskiemu, Tadeuszowi Kościuszce, Zygmuntowi Krasińskiemu czy Elizie Orzeszkowej. Narracje, które buduję na podstawie wybranych wydarzeń z ich życia, w oparciu o wiarygodne biografie, materiały epistolograficzne etc. słu-

żyć mają przede wszystkim propedeutyce procesu tzw. „uczenia się z biografii Innego" (Dubas 2011, 8). Korzyści edukacyjne, które płyną z tego typu spotkania z Innym, są wielowymiarowe, aby jednak proces tego typu miał miejsce, należy umiejętnie dobrać prezentowane życiorysy. Jak pisze Elżbieta Dubas:

> Biografia Innego musi nas zainteresować, zachwycić, „uwieść". Jest na tyle atrakcyjna, że przyciąga uwagę, „pochłania". Zaskakuje odmiennością doświadczeń, ich oryginalnością albo „przystawalnością" (podobieństwem) doświadczeń Innego i naszych (2011, 8).

Pod tym względem na brak materiału nie można narzekać – polska historia obfituje w zaskakujące „żywoty" swoich bohaterów – przywódca powstania jako syberyjski producent mydła, polski generał przechodzący na islam, młoda, intensywnie samokształcąca się kobieta, która wbrew obyczajowi nie podąża na zesłanie za mężem (a poniekąd sama go na taki los skazała) – wszystko to pokazuje, jaki wpływ ma historia na ludzkie życie, podejmowane decyzje i ich rezultaty. Oprócz lekcji polegającej na „naśladowaniu" tego, co się powiodło Innemu, warto również zwrócić uwagę na błędy, jakich nie należy popełniać w trakcie podejmowania własnych życiowych wyborów. Wpływ biografii Innego ma również wpływ na rozbudzanie empatii, umiejętności zmiany perspektywy, wspomaga poszukiwanie tego prymarnego zakresu ludzkich problemów, cech, dążeń i pragnień, które są ponadkulturowe i ponadczasowe. Inny uczy nas weryfikowania własnego „ja", a nade wszystko – pozbawia uporczywego poczucia „samotności wobec własnej biografii", która zwłaszcza dla młodych ludzi, często przebywających daleko od rodziny i kraju, bywa uczuciem dojmującym i depresjogennym (Dubas 2011, 9).

Niebagatelne znaczenie ma również fakt, że to właśnie biografie obfitują w anegdoty, których popularyzatorskie działanie jest nie do przecenienia w procesie rozbudzania studenckich zainteresowań historycznych. Nadrzędne miejsce w dyskursie historycznym przyznawał anegdocie *New Historicism*, dla Greenblatta i jego szkoły jest ona wręcz „narzędziem strategicznym i wielofunkcyjnym" (Sendyka 2010, 34). Charakteryzując poglądy

Sonji Laden, Roma Sendyka wymienia następujące cechy odpowiednio dobranej anegdoty:

> Po pierwsze – porządkuje materiał wydobyty z archiwum, prezentując go w formie wyizolowanego segmentu, możliwego do objęcia „z pełną analityczną uwagą" (…). Po drugie – umożliwia badania trybem „synekdochy", prezentując fragment jako reprezentatywną część nieosiągalnej ostatecznie całości (…). Po trzecie, anegdota „skraca dystans czasowy", umożliwiający odbiorcy „uobecnienie i doświadczenie przeszłości" (…). Po czwarte, anegdota – wprowadzana z pogwałceniem zasady „przezroczystości" dyskursu historycznego – jest prowokacyjnym znakiem „literackości" procesu produkcji sensu w badaniach historycznych (2010, 34).

Anegdota pełni więc wiele funkcji, wszystkie one jednak służą doskonale celom dydaktycznym, na których skupiam się w niniejszym szkicu. Anegdota, będąca *historeme* (morfemem dyskursu historycznego, Sendyka 2010, 40), wskazuje na nieregularność, pęknięcie w *grand récit*, a dzięki temu otwiera perspektywę dyskursu w skali mikro – tak ważnego w perspektywie rozważań antropologicznych (Sendyka 2010, 41), bez których ani rusz w trakcie zajęć.

Zdaje się zatem, że to właśnie owe „dykteryjki" mają największy wpływ na rozwój takich zdolności poznawczych studentów, jak postulowane „od zawsze" w dydaktyce historycznej wyobraźnia, pamięć i autonomiczne myślenie (Słowikowski 1972, 19). Pokazują one również najdobitniej ów „strumień dziejów małych", jak nazywa Elzenberg łańcuch ocalających świat „historii" pojedynczych, jakże słabych, ludzi (1966, 201–202). Ciąg życiorysów uwikłanych w historię dosięgnie przecież i nas, a nasze decyzje i działania wpiszą się w niego z podziwu godną bezceremonialnością. Studenci zatem słusznie upatrują ocalenia sensu i czegoś „większego" w tych – by przywołać kolejny raz Domańską – „mikrohistoriach". W pół drogi spotyka się więc tutaj świat obu stron procesu dydaktycznego: naukowiec historiograf tworzący narrację historyczną w taki, a nie inny sposób i student – jej odbiorca i natychmiastowy krytyk. Chęć odnalezienia klucza do ocalającej natury historii jest taki sam w obu przypadkach:

> Owo niezaspokojone pragnienie sensu jest widoczne we współczesnej historiografii, a zwłaszcza w pisarstwie historyków związanych z kulturowym podejściem do badań przeszłości (historia mentalności, życia codziennego, kultury popularnej itd.). Odnajdujemy tam myśli, które wyrażane mniej czy bardziej świadomie, mniej lub bardziej wprost, ujawniają rozgoryczenie współczesnością i tęsknotę za „piękniejszym światem" (Domańska 1999, 19).

Ów „piękniejszy świat" jest tu zarówno postulatem na przyszłość, jak i zanurzeniem się w mitycznym, niedostępnym świecie przeszłości, w realiach, które w tym przypadku dotyczą XIX wieku i mają przez to nieodparty urok, tak silnie dziś eksploatowany przez kulturę masową. Mimo bolesnych doświadczeń, jakie niósł ze sobą wiek XIX, zwłaszcza dla narodu polskiego, jest on bodaj czy nie ostatnią formacją kulturową, w której „piękno" jako takie ma „pozytywne nacechowanie etyczne i definiuje pełnię człowieczeństwa, *arréte*, cnotę". Zgodnie z Schillerowską frazą: „Piękność toruje drogę do wolności duchowej" (Nowicka 2008, 421). To także czasy na tyle bliskie, a zarazem na tyle dalekie, by można było w sposób jak najefektywniejszy „ustawić ostrość" widzenia historycznego. Dzięki obfitości arcydzieł literackich zaś – zarówno romantycznych, jak i pozytywistycznych czy młodopolskich – „materiału ilustracyjnego" nie brakuje. Także w „wersji light" – dzięki dużej liczbie adaptacji filmowych. Wszystko to sprawia, iż spojrzenie wstecz budzi w studentach potrzebę sięgania do historii jako niezbędnego narzędzia odkrywania świata współczesnego – pełnego szybkich przemian i wymagającego błyskawicznych decyzji. W takich warunkach nie ma mowy o nieobecności historii, zgodnie bowiem ze słowami Jerzego Topolskiego:

> Świat zmieniający się, świat dynamiczny – to świat z historią. Mowa tu oczywiście o historii w rozumieniu wiedzy o przeszłości, a nie po prostu „przeszłości" jako „dziejach". (…) Świat z przeszłością nie oznacza zarazem świata w każdym czasie, świata z historią; sytuacja w tym zakresie zależy od intelektualnej działalności ludzi – od charakteru ich świadomości, ściślej zaś mówiąc, od stopnia rozwoju ich myślenia historycznego. (…) W praktyce obracamy się stale – teraz i w przeszłości – między światem bez historii a światem z historią, czyli między światem bezruchu a światem, w którym królują cele dynamiczne, zmieniające rzeczywistość (1976, 191–192).

O tym, jak zmieniło się postrzeganie historii, świadczą wypowiedzi studentów cudzoziemców w ankietach, o których wypełnienie prosiłam wraz z ankietami ewaluacyjnymi na zakończenie każdego cyklu semestralnego. Dysponuję 39 poprawnie wypełnionymi ankietami, przeprowadzonymi w latach 2014–2016. Kurs został oceniony bardzo wysoko, szczególnie jednak interesowała mnie „ankieta dodatkowa", którą stworzyłam po to, by lepiej poznać potrzeby studentów, ich opinie i dzięki temu móc modyfikować treści programowe. Okazuje się, że głównym powodem, dla którego przyjechali do Polski, jest korzystna sytuacja ekonomiczna – Polska oferuje tanie koszty utrzymania w porównaniu z innymi krajami UE, jest dobrze położona i ma dobre połączenia lotnicze i kolejowe z resztą Europy (takiego zdania było 50% wypełniających ankiety), dla 25% wybór Polski był chęcią przeżycia „czegoś innego". Jedynie 15% wybrało Polskę świadomie, głównie ze względu na pochodzenie własne (rodzice lub dziadkowie są Polakami) lub parterki/partnera (żona/mąż lub partnerka/partner są Polakami). Widać więc wyraźnie, że w grupie, w której decyzje podejmowane są raczej na podstawie wskaźników ekonomicznych niż kulturowo-historycznych, nie można liczyć na dobrą lub nawet na przyzwoitą wiedzę historyczną, kulturową, czy – tym bardziej – literacką. Dlaczego zatem studenci wybrali kurs tego typu? Właśnie po to, by nadrobić te braki (tak odpowiedziało 50%), przy czym jedynie dwie osoby deklarowały zainteresowania historyczne, dwie inne przyznały się, że musiały „jakoś" zdobyć konieczne punkty i ich wybór był przypadkowy, jedynym kryterium zaś była zgodność czasowa z planem zajęć.

Czy zatem kurs spełnił oczekiwania studentów, jeśli takie mieli, i czy zostali zachęceni do poznawania historii Polski, jeśli nawet wcześniej nie mieli takiego zamiaru? Tutaj wypełniający są zgodni – dla 80% kurs okazał się bardzo ciekawy, dla 20% zaś ciekawy. 50% deklarowała, że każdy z poruszanych tematów był godny uwagi, jednak za najbardziej frapujące studenci uznali tematy związane z modą, tańcami polskimi, literaturą i tradycjami. 48% doceniła omawiane „ciekawe miejsca" w Polsce związane z wydarzeniami historycznymi, 75% zaś została zachęcona do zgłębiania historii poprzez wykorzystywane na zajęciach biografie. Szczególnie interesujące okazały się takie wypowiedzi, jak: „Chcę dowiedzieć się więcej o historii Polski, gdyż jest to jedna z najciekawszych historii narodowych w Europie", „Dlaczego nie kręci-

cie o tym filmów? Dlaczego nie wiedzą nic o tym w Hollywood?", „Polska historia mnie zasmuciła, ale jednocześnie pokazała, że nie wolno się poddawać", „Teraz lepiej rozumiem walkę Polaków z komunizmem".

Zwłaszcza dwie ostatnie wypowiedzi wydają się ważne – po pierwsze bowiem udało się wzbudzić w moich studentach emocje – wywołać smutek, żal i pokazać piękno nadziei, po wtóre zaś zostało odnotowane przez odbiorcę to, że dzięki historii potrafimy się lepiej zrozumieć, zyskujemy szerszą perspektywę. Podobnego zdania na temat „lepszego rozumienia współczesnej Polski i Polaków" było prawie 35% respondentów. Do wpisów szczególnie dla mnie wartościowych ze względu na moje „literaturoznawcze pochodzenie" zaliczam wypowiedź studentki, która przeczytała *Lalkę* Bolesława Prusa po angielsku i „zakochała się w Wokulskim" oraz wpis innej studentki o treści: „Dzięki tym zajęciom przeczytałam biografię Mickiewicza i nie żałuję!".

Sama nauczyłam się równie wiele: szerszego spojrzenia, nie tylko metodologicznego, lecz przede wszystkim – wielokulturowego, antropologicznego podejścia, którego celem jest łączyć i wskazywać na to, co wspólne w ramach postulowanego przez Topolskiego „unikania w historycznej narracji takiej prawdy, którą nazywam egoistyczną" (2009, 144). Jestem przekonana, że moja oferta dydaktyczna w zakresie AMU-PIE pozostawia wiele do życzenia, jest pełna niedociągnięć i niekonsekwencji. Jednocześnie jednak budzi me zadowolenie fakt, iż udało mi się rozbudzić zainteresowanie historią Polski wieku XIX, mimo, a może właśnie dzięki – jej traumatycznemu wpływowi na losy Polaków, na kształtowanie się tak wielu paradygmatów zachowań i takiej a nie innej polskiej mentalności (Tazbir 1979, 249–250). Zgodnie bowiem z tym, co pisze Domańska, komentując słowa Frederika Jamesona i Franka Ankersmita:

> Przeszłość jest zawsze bolesna, jest spotkaniem ze śmiercią. Trauma nie stanowi jednak rejestru zdarzeń z przeszłości, ale zapisuje siłę doświadczeń, które nie mogą zostać przyswojone, z którymi nigdy się nie pogodzimy. Paradoksem traumy jest zatem to, że nie może być ani zapomniana, ani zapamiętana. Normalna historia może zostać przez nas wchłonięta, przyswojona, traumatyczna – nie. W ten sposób traumatyczna przeszłość – czy nasza prywatna, czy narodu lub kultury – istnieje w nas jak obce ciało, którego nie możemy zasymilować, ale też nie możemy się go pozbyć (1999, 115).

Na koniec nadmienić należy, że wyjściem z zaklętego koła traumy jest zdaniem Ankersmita właśnie estetyka, piękno, sztuka. Warto zatem mówić traumatycznie o pięknie i pięknie o traumie.

BIBLIOGRAFIA

Bugajewski M., 2002, *Historiografia i czas. Paula Ricoeura teoria poznania*, Poznań: Wyd. Poznańskie.
Domańska E., 1999, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań: Wyd. Poznańskie.
Domańska E., 2006, *Historie niekonwencjonalne. Refleksje o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań: Wyd. Poznańskie.
Domańska E., red., 2010, *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, Poznań: Wyd. Poznańskie.
Dubas E., 2011, *Uczenie się z biografii Innych. Wprowadzenie*, w: Dubas E., Świtalski W., *Uczenie się z biografii Innych*, Łódź: Wyd. UŁ.
Elzenberg H., 1966, *Próby kontaktu. Eseje i studia krytyczne*, Kraków: Wyd. Znak.
Nowicka E., 2008, *Piękno i podziw XIX wieku*, w: Nowicka E., Przychodniak Z., *Piękno wieku dziewiętnastego. Studia i szkice z historii literatury i estetyki*, Poznań: Wydawnictwo PTPN.
Sendyka R., 2010, *Anegdota i poetyki „New Historicism"*, w: Bolecki W., Madejski J., *Zapisywanie historii. Literaturoznawstwo i historiografia*, Warszawa: Wydawnictwo IBL.
Słowikowski T., 1972, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
Tazbir J., 1979, *Spotkania z historią*, Warszawa: Iskry.
Topolski J., 1976, *Świat bez historii*, Warszawa: Wyd. Wiedza Powszechna.
Topolski J., 2009, *Wprowadzenie do historii*, Poznań: Wyd. Poznańskie.
Werner W., 2012, *Wprowadzenie do historii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
White H., 2000, *Poetyka pisarstwa historycznego*, Kraków: Universitas.
White H., 2009, *Proza historyczna*, Domańska E., red., Kraków: Universitas.
Wóycicki K., 2010, *Uwagi o narracji powieściopisarza i dziejopisarza, czyli od powieści i do powieści*, w: Bolecki W., Madejski J., *Zapisywanie historii. Literaturoznawstwo i historiografia*, Warszawa: Wydawnictwo IBL.

Anna Roter-Bourkane

TRAUMATICALLY ABOUT BEAUTY, BEAUTIFULLY ABOUT TRAUMA. A LECTURER'S REMARKS ON POLISH HISTORY AND LITERATURE TEACHING OFFERED BY THE ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PROGRAMME FOR INTERNATIONAL EXCHANGE

The article author attempts to summarize her experiences as a lecturer of Polish history and literature within the Adam Mickiewicz University Programme for Interna-

tional Exchange from 2012 to 2016. The author presents the methodological guidelines of the programme as well as the students' opinions expressed in evaluation questionnaires. She also considers the issues related to the contemporary methodology of historical sciences and literary criticism and their importance to foreign student teaching.

Keywords: historiosophy, Polish literary criticism, 19th century in culture, glottodidactics

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

Uniwersytet Gdański
Gdańsk, Polska

KATEGORIA DOŚWIADCZENIA A III CZĘŚĆ *DZIADÓW* W SZKOLE[1]

DOŚWIADCZENIE

Zdaniem Michała Pawła Markowskiego, antropologia literatury, czyli – jak pisze – „najnowsza mutacja literaturoznawcza" (Markowski 2002, 137) – pozwala na przełamanie granicy między życiem a literaturą (sztuką), podobnie jak między poznającym podmiotem a przedmiotem poznania, czy teorią a praktyką. Może tak być dlatego, że jej zasadniczą kategorią jest doświadczenie, a ono

> jest podstawową kategorią antropologiczną, która opisuje człowieka zanurzonego w życiu i starającego się o tym życiu powiedzieć coś innym po to, by inni mogli go zrozumieć (Markowski 2002, 150).

Zaprezentowane stanowisko jest efektem poszukiwań przez Markowskiego związków między antropologią a interpretacją. Perspektywa antropologiczna jest mu najbliższa, bo jego zdaniem „teksty pokazują nam nie artefakty i ich

[1] Artykuł powstał w ramach projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka" nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

wewnętrzne sprzeczności, lecz przede wszystkim człowieka, który za ich pomocą stara się jako tako zorientować we własnym świecie" (Markowski 2002, 138).

Argumentuje za pragmatystą Williamem Jamesem, że zarówno sens świata, jak i jego prawda powstają na skutek ludzkich twórczych działań, a więc są efektem „negocjacji ze światem wedle ustalonych reguł" (Markowski 2002, 141). Reguł kulturowych, zmiennych, choć niekiedy chce się na nie patrzeć jako na absolutne. Opozycja poznającego człowieka i świata ma charakter błędny, bo każdy z jej członów (człowiek – świat) wpływa na drugi, kształtując go, modyfikując, więc i zmieniając. Człowiek nie tyle poznaje, ile „doświadcza świata", stając się „humanistycznym podmiotem doświadczenia" (Markowski 2002, 141). Ani świat, ani człowiek nie są elementami stałymi, więc każdorazowa interpretacja jest po prostu rodzajem „transakcji, jakiej człowiek dokonuje ze światem" (Markowski 2002, 143). Buduje ona kolejne poziomy doświadczenia, wprowadzając w nie modyfikacje, które z natury rzeczy (zmienność podmiotu i przedmiotu) nie mogą mieć charakteru ostatecznego.

Rezygnacja z procesualności i perspektywizmu doświadczenia skazuje nas, podkreśla Markowski, na zamknięcie się w teorii, bo tylko odsunięcie na bok praktyki doświadczania życia pozwala zachować teorii formę stałą (por. Markowski 2002, 143–144). Dlatego za Jamesem kwestionuje sens opozycji między teorią a praktyką:

> W doświadczeniu bowiem podmiot (w naszym przypadku: podmiot czytający) wpływa na rzeczywistość (w naszym przypadku: teksty) za pomocą tworzonych przez siebie idei (w naszym przypadku: interpretacji), z czego wynika określona filozofia prawdy (Markowski 2002, 144).

Owa „filozofia prawdy" wydaje się szczególnie ważna ze względu na uczniów oraz ich odbiór tekstów. Zgodnie z nią, prawda (tj. pragmatyczna koncepcja prawdy) powstaje w wyniku relacji między naszymi ideami (teorią) a doświadczeniem (praktyką życiową). Ta zależność sprawia, że za prawdziwe uznajemy tylko to, co nie doprowadza do zbyt dużej rozbieżności między wyznawanymi przez nas ideami, posiadanymi wyobrażeniami a naszym

zmysłowym doświadczeniem. Jeśli dysonans jest zbyt ostry – odrzuca się taką prawdę. Czyni się tak dlatego, że jej się nie rozumie lub dlatego, że kłóci się ona zbyt mocno z naszym obrazem świata (Markowski 2002, 144–145). Z tych powodów za prawdziwe uznajemy jedynie to, co nie zaprzecza naszym nawykom i przekonaniom. Na szczęście nasze przekonania nie są dogmatyczną i zamkniętą całością. Są otwarte, bo kształtowane przez doświadczenie, wprawdzie zawsze jakoś kulturowo zdeterminowane, ale i zachowujące swą procesualną otwartość.

Doświadczenie urasta tutaj do jedynego kryterium prawdy, bo ono sprawdza jej prawomocność. Prawdziwe staje się to, podkreśla Markowski, co można w sposób przekonujący racjonalnie komuś wyjaśnić, uzasadnić, uargumentować; a przede wszystkim, do czego można kogoś przekonać. I odwrotnie, jeśli nikogo nie potrafimy przekonać do głoszonej prawdy (idei), to trzeba ją uznać za fałszywą. Każda więc prawda (idea) powinna być zweryfikowana przez doświadczenie, bo poniekąd jej istnienie uzależnione jest w sposób konieczny od możliwości (potrzeby) dzielenia jej z innymi (por. Markowski 2002, 145–147). Nawet jeśli te „możliwości" są ograniczone przez obraz świata tego, kogo do niej przekonujemy.

Na bazie przedstawionej koncepcji prawdy – Markowski tworzy pragmatyczną koncepcję interpretacji, jako „tego, co wydarza się tekstowi i podlega negocjacji z innymi" (Markowski 2002, 147). Dlatego w humaniście chce widzieć przeciwieństwo dogmatyka: kogoś, kto potrafi dokonać modyfikacji (zmiany) swojej interpretacji pod wpływem własnego lub cudzego doświadczenia (por. Markowski 2002, 148–149). Jeśli nawet największą szansę na pozytywne efekty weryfikacji w procesie doświadczenia mają interpretacje odwołujące się do tego, co powszechne i potoczne, Markowski bezapelacyjnie zawierza mocy argumentacji, dzięki której możemy przekonać innych do naszego sposobu rozumienia tego, co dzieło do nas mówi. Dlatego w doświadczeniu upatruje „zręcznej kategorii literaturoznawczej" (Markowski 2002, 150), która znosi granicę między literaturoznawstwem a życiem. Bo w zasadzie bardzo mu zależy, by tej granicy nie było, by równie zajmująco opowiadać o życiu, jak o literaturze. Nawet jeśli w to „opowiadanie" wpisana jest cena współistnienia życia i literatury, a więc i nasze prawo do błędów (por. Markowski 2002, 150–151).

W tym kontekście żadna z prawd wielkich dzieł, do których nie jesteśmy w stanie uczniów przekonać – nie ma racji bytu, bo nie istnieje, skoro nie istnieje dla nich. Nadziei można upatrywać w sposobie przełamywania granicy między życiem a tekstem, z całym ryzykiem błędów z tego wynikających, zwłaszcza będących efektem prób tworzenia „atrakcyjnych" w założeniu „opowieści" o życiu i tekście, które mogą być w stosunku do utworu nazbyt opresyjne.

Barbara Myrdzik, ze względu na potrzeby edukacyjne, szczególne znaczenie przypisuje Gadamerowskiemu doświadczeniu hermeneutycznemu (humanistycznemu), w którym rangę nadrzędną przypisuje się doświadczeniu sensu związanego z jednej strony z wpływem tradycji kulturowej (przeszłości) na człowieka, a z drugiej – doświadczaniem rzeczywistości (por. Myrdzik 2016, 15–16). Odwołuje się do rozpoznań Waltera Benjamina, który już w latach 30. XX wieku akcentował rozpowszechnianie się „ubóstwa doświadczenia", komponowania go tylko z powierzchownych i przelotnych form. Intensyfikację tego procesu dostrzega Myrdzik wśród współczesnej młodzieży:

> Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje z czasem „niedowidzenie" i „niedosłyszenie", niemożność skupienia się na jednym. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą w rodzaju spacerującego obserwatora, konsumenta iluzorycznych, oferowanych jak towary obrazów, płyt muzycznych, rejestrującego wszystko jakby mimochodem, przerzucającego swoją uwagę z przedmiotu na przedmiot, z widowiska na widowisko (Myrdzik 2016, 19).

Doświadczenie hermeneutyczne Hansa Georga Gadamera tworzy jej zdaniem szansę na powstrzymanie tego procesu. Ma ono sporo elementów zbieżnych z rozumieniem doświadczenia przez Markowskiego. Ma również charakter egzystencjalny, a nie teoretyczny, jest doświadczeniem progresywnym, otwartym na całość rozwijającej się w czasie, więc i zmiennej, egzystencji. I tutaj widzi się zasadniczy wpływ kultury na odbiór/interpretację tekstu. Jednak nie tyle podkreśla się w nim rolę negocjacji powstającej w wyniku zderzenia różnych argumentacji (potwierdzających prawdę jednostkowej interpretacji), z których jedne pokonują drugie – te mniej przekonujące czy po prostu bardziej obce wyposażeniu ideowemu odbiorcy – ile dialogu, roz-

mowy, której kolejne kręgi konstruują coraz wyższe (głębsze) poziomy odnalezionego sensu tekstu, do którego chce się dotrzeć. Ten proces pogłębiającego odszukiwania jest równocześnie procesem pogłębiającego rozpoznawania samego siebie. W większym też stopniu podkreśla się rolę dialogu z tradycją i potrzebę odnalezienia „języka" (rozumienia, interpretacji), dzięki któremu stałoby się możliwe przełamanie obcości (inności) tekstu (por. Myrdzik 2016, 21–22).

Etyczny wymiar tego doświadczenia miałby polegać m.in. na świadomości poszerzania siebie poprzez rozumiejący kontakt z tym, co obce (inne). Zakłada się przy tym, że odbiorca lubi wyzwania i chce pokonać opór związany z tym, co niezrozumiałe, niejasne, że rozumie budujący charakter tego oporu. Dlatego wystarczy, że będzie jedynie „otwarty" na innych ludzi (ich poglądy) czy teksty (por. Myrdzik 2016, 22–23). Wiemy jednak, że nie każda niezrozumiałość budzi w nas pragnienie jej pokonania i nie na wszystkie ludzkie poglądy czy teksty jesteśmy otwarci. To ograniczenie w tym większym stopniu dotyczy społeczności uczniowskiej. Odnalezienie „kodu", „języka", dzięki któremu nastąpiłoby przełamanie oporu i otworzenie się 'na' – pełni tu rolę podstawową, zdecydowanie większą niż przy doświadczeniu pragmatycznym, skromniejszym w ambicjach.

Na fundamentalną rolę kategorii doświadczenia we współczesnym literaturoznawstwie zwraca uwagę także Ryszard Nycz. Pisze:

> Wśród wielu trudnych wyzwań i problemów w tej dziedzinie do najważniejszych należą m.in. zadania reinterpretacji kategorii bezpośredniości, sposobu powiązania tego, co zmysłowo-cielesne z tym, co myślowo-dyskursywne, a także – może nawet przede wszystkim – poszukiwanie niedualistycznego sposobu opisu odnoszenia się języka do rzeczywistości (Nycz 2012, 43).

Podkreśla przy tym integralny związek doświadczenia pozajęzykowego (zmysłowo-cielesnego) z jego dyskursywnym (językowym) wyrazem. Doświadczenie w tym rozumieniu ma charakter „sprzężenia zwrotnego", w którym możemy wyróżnić następujące modelowe etapy:

a) to, co doświadczane – równocześnie „podporządkowuje sobie nas i w nas ingeruje, owłada nami i wstrząsa" (Nycz 2012, 45), gdyż inaczej nie dochodzi do doświadczenia,

b) po zakończeniu procesu, doświadczający staje się „unikatowym nosicielem tego, co przenikło do jego wnętrza z dookolnej zewnętrzności" (Nycz 2012, 46),
c) oswobodzenie się z tego specyficznego stanu zniewolenia i odzyskanie autonomii, zdobycie dystansu może się odbyć tylko poprzez odwołanie się do „wspólnotowego uniwersum", a więc wspólnego języka, systemu kulturowych wyobrażeń, pojęć, dzięki którym następuje uzewnętrznienie tego, co zostało uwewnętrznione poprzez doświadczenie (por. Nycz 2012, 46).

Zdaniem Nycza taką strukturę elementarną ma doświadczenie w literaturze. Wyróżnia trzy jego warianty. Pierwszy ma charakter absolutnej jedności tego, czego się doświadcza i jego językowego wyrazu do tego stopnia, że można mówić o „epifanicznej fuzji doświadczenia świata i jego językowej artykulacji" (Nycz 2012, 52). Drugi, to już rodzaj pełnej trudu obróbki (często długotrwałej) tego, co dyskursywnie chce się wyrazić, by oddać prawdę o tym, czego się doświadczyło, a czemu trudno nadać kształt. Trzeci wariant obrazuje głównie niemożność, brak odnalezienia sposobu na artykulację, na dyskursywne uzewnętrznienie doświadczenia (por. Nycz 2012, 52). Jednak bez względu na rodzaj połączenia, można mówić tylko o integralnym związku doświadczenia i form jego uzewnętrznienia, gdyż:

> Nie ma tekstu (…) bez ożywiającego go doświadczeniowego zaplecza. I nie ma doświadczenia (nie jesteśmy go świadomi) dopóki nie „zastuka" do bramy wypowiedzenia (…) – sygnalizując swe istnienie poprzez opór, jaki stawia standardowym wzorcom komunikacji (Nycz 2012, 53).

Dlatego:

> każda próba zredukowania doświadczenia do jednej z jego opozycyjnych skrajnych postaci – bezpośredniego doznania czy przeżycia bądź pełnego dyskursywnego opracowania i pojęciowego zrozumienia – prowadzi do impasu, sprzeczności i zmistyfikowania jego charakteru (Nycz 2012, 54).

W poetyce doświadczenia – zaznacza Nycz – rolę szczególną odgrywa „studium przypadku" (*case study*), podkreślające jednostkowość doświad-

czanego i jego wyrazu, przeciwstawiając się tendencjom do stosowania jednej optymalnej metody opisu i rozumienia. Spośród wszystkich narzędzi badawczych rolę nadrzędną wyznacza się tu interpretacji, rezygnując równocześnie z opresyjnych wobec tekstu działań i nadmiernej, „możliwie zneutralizowanej, interwencji interpretatora" (Nycz 2012, 56).

W rezultacie i tutaj mamy do czynienia z kategoryczną niezgodą na typową opozycję między bezpośrednim doświadczeniem realności bytu a tekstem (życiem a literaturą):

> Wielkie teksty są uniwersalne właśnie dlatego, że nie wykraczają poza świat (zewnętrzny i wewnętrzny) naszego doświadczenia, a przeciwnie: kwestionują naszą zwyczajową wiedzę o nim w sposób, który czyni nas bardziej wrażliwymi wobec – i zdolnymi do uchwycenia – tego, co konkretne, rzeczywiste, unikatowe, kulturowo specyficzne w obrębie naszej nietranscendentnej realności (Nycz 2012, 58).

I ten bezpośredni związek życia i literatury (sztuki) wydaje się cechą wspólną doświadczenia pragmatycznego (Markowski), hermeneutycznego (Myrdzik) i poetyki doświadczenia (Nycz).

Dla edukacji ma on znaczenie szczególnie ważne, bo nadrzędny problem, z którym zawsze się borykają uczący to bezpośredniość związku między uczniowskim doświadczeniem życia, realności a literaturą (sztuką). W uczniowskiej – a być może i społecznej recepcji – to dwa, rozłączne w stosunku do siebie światy. Tym bardziej, jeśli owe „wielkie teksty" są im czasowo i mentalnie odległe.

UCZNIOWSKIE DOŚWIADCZENIE REALNOŚCI

Nie ma młodzieży, ludzi młodych jako takich. Anna Maria Szutowicz, badająca społeczność w przedziale 16–29 lat, wyróżnia 5 ich podgrup. Są to Ziomki, Domisie, Regreci, Lajfhakerzy, Hipsterzy. Spośród całej populacji największą podgrupę tworzą „Ziomki", ze zdecydowaną przewagą młodzieży w wieku 16–19 lat (30%). Kochają modę, muzykę, a galerie handlowe są ich

ulubionym miejscem spędzania wolnego czasu. Sądzą, że mają prawo do przyjemnego życia, ale w większym stopniu niż inne podgrupy obawiają się, że nie poradzą sobie w przyszłości. Ponieważ z reguły są jedynakami – szukają pararodzinnych, jednoczących wspólnot. Ideały konserwatywne, tradycjonalistyczne, związane z raz ustalonym ładem i porządkiem dominują w podgrupie „Domisiów" (23%). „Regreci" (16%) to młodzi biedni, pracujący za niskie uposażenie, oburzeni (wściekli) na systemowe obietnice, w których nie widzą dla siebie szansy na przyszłość, martwiący się o elementarną jakość życia. Ich przeciwieństwem są „Lajfhakerzy" (19%): optymistyczni i wierzący w swoje możliwości, w zrobienie kariery, która zapewni im dobre życie. Najmniejsza podgrupa „Hipsterzy" (12%) to dzieci z bogatych domów, poruszający się swobodnie po świecie (koncerty, festiwale, wakacje, edukacja) i nie mający problemów finansowych (stąd i pieniądze nie mają dla nich znaczenia). Oni najczęściej mówią o kreatywności, talencie, otwarciu, odkrywaniu. W stosunku do innych podgrup – są najbardziej tolerancyjni, najmniej nacjonalistyczni. Gardzą przy tym „zwykłością", szukając różnego typu sposobów na wyróżnianie się, podkreślanie swojego indywidualizmu. Mimo znaczących różnic wszystkich łączy przekonanie, że świat jest źle urządzony, a rzeczywistość, w jakiej żyją – całkowicie zakłamana. Wychowywano ich w przekonaniu, że jeśli będą starać się, pracować, osiągać dobre wyniki, kończyć studia, uczyć się języków, to przełoży się to na jakość ich przyszłego życia. Tymczasem widzą wokół, że to wcale tak nie jest. Tym bardziej, że i rynek pracy mówi im, że nie są niezbędni. Przeciwnie, że tworzą tylko rodzaj „kłopotu", z którym nie wiadomo, co począć (por. Szutowicz 2016, 5).

Szutowicz podaje, że apogeum optymizmu ludzi młodych przypadło na rok 2008, ale teraz mamy do czynienia z pierwszym pokoleniem w najnowszej historii Polski, które sądzi, że będzie żyło im się gorzej niż ich rodzicom. Dochodzi do tego upadek mitu Zachodu jako wymarzonej krainy. Zachód nie jest już nieznaną Arkadią, ale miejscem stosunkowo dobrze oswojonym (ponad 2 mln emigrantów), ze swoimi problemami, które ludzie młodzi często utożsamiają z chaosem. Pojawia się narracja, że „Zachód został skolonizowany przez złych obcych". A „źli obcy" są „ludźmi z innego porządku", tacy budzą niechęć, bo – sugeruje się, wykorzystując bez żenady klucz patriotyczny – Polacy, a szczególnie młodzi Polacy – „obcych nie lubią" (Szutowicz

2016, 6). Niemniej jednak rozpaczliwie poszukują świata wartości. Dla większości jest nią także ojczyzna, choć ich patriotyzm ogranicza się do typowego wzorca heroicznego. Pod tym względem nic zdaje się nie zmieniać, a właściwie się intensyfikuje poprzez wizualne atrybuty:

> Aż 60 proc. wszystkich młodych deklaruje, że ojczyzna jest dla nich bardzo ważna (…). Od kilku lat we wskazaniach rosną nam tatuaże patriotyczne, a także patriotyczna odzież – z orłem, rotmistrzem, motywami „żołnierzy wyklętych", Małego Powstańca czy znakiem Polski Walczącej. To jest bardzo mocno o tym, że młodzi chcą jakoś swoje wyznawane czy odnalezione wartości wzmocnić, ubrać się w nie (Szutowicz 2016, 6).

Jeśli marzą o bogactwie, to nie po to, by zapewnić sobie „rajskie" życie (takie marzenia przeważały jeszcze 10 lat temu), ale życie godne, w społeczeństwie możliwie bezpiecznym i sprawiedliwym, chociażby takim, jak Szwecja. Ich realna własna przyszłość łączy im się z tak dużą liczbą niewiadomych, że wolą skupić się na teraźniejszości, odwlekając możliwie najdłużej wejście w dorosłość. Snują przy tym kojące ich frustrację opowieści o sukcesie, osiągniętym nie tyle dzięki pracy, ile dzięki swojej pasji, która zapewni im finansowe bezpieczeństwo i spokojną przyszłość. Są niewolnikami Internetu, Sieci, potrzeby ciągłego kontaktu z bliskimi, potrzeby aktywności w niezliczonej liczbie wydarzeń, bojąc się, że coś ich ominie. Jednak największym ich autorytetem są rodzice, zwłaszcza mama. Tak akcentowany niegdyś bunt pokoleniowy, współcześnie wydaje się kategorią martwą, gdyż rodzice znacznie poszerzyli przestrzeń wolności swoich dzieci oraz możliwości decydowania przez nich o swoim życiu (por. Szutowicz 2016, 5–6).

Młodzi przede wszystkim chcą być dla innych ważni. Do stanu najwyższej irytacji (oburzenia, wściekłości) doprowadza ich właśnie obojętność, fakt, że się ich nie słucha, nie zauważa, nie odpowiada na ich pytania, traktuje, jakby ich nie było. Tę potrzebę Szutowicz tłumaczy kompleksem jednorożca:

> Wychowujemy nasze dzieci w kompleksie czy też syndromie jednorożca. Opowiadamy, że narysowały cudowny rysunek, zaśpiewały najlepiej ze wszystkich, mają niepowtarzalny talent malarski, nawet kupę zrobiły jedyną w swoim rodzaju.

> Rośnie nam pokolenie przekonane o swojej wyjątkowości. I ta konkurencja do wyjątkowości zaczyna być nie do zniesienia. (…) I co oni mają zrobić, by być tacy wyjątkowi? (Szutowicz 2016, 6).

Z pewnością jest w tym część racji, choć przecież taka jest nie tylko rodzicielska, ale i medialna narracja na różnych swoich poziomach. Taki też jest podstawowy wzorzec współczesnej kultury i dlatego może budzić poczucie wykluczenia, dezorientacji, niedopasowania, a przede wszystkim – klęski, porażki, poczucie życia nieudanego. Swoją rolę w tej jednokierunkowej wizji życia odgrywa i szkoła, na co zwrócił uwagę chociażby Stefan Chwin:

> Kultura nastawiona na „edukację dla sukcesu" uczy żyć w kłamstwie. Zmusza do ciągłego udawania człowieka sukcesu, zmusza do wstydu z życia niespełnionego. To właśnie dlatego szkoła, każda szkoła – nawet ta najbardziej bezstresowa i przyjazna młodym ludziom jest znienawidzona przez uczniów, bo odbywa się w niej pierwsza selekcja. Oddzielanie tych, którzy mają szansę na sukces, od tych, którzy takiej szansy raczej nie mają (Chwin b.r., 490).

W tym kontekście „kompleks jednorożców" zyskuje wymiar uniwersalny. Akcentowana przez młodzież, zwłaszcza licealną, potrzeba odnalezienia sensu życia, przekonania o jego ważności, niekoniecznie mierzonej wymiernym sukcesem, karierą (Szutowicz 2016, 6) – nabiera szczególnie dramatycznego znaczenia.

„WIELKIE TEKSTY" I SZKOŁA

Wydawać się może, że w przypadku uczniów w ogóle nie powinniśmy mieć problemów z nadmiernym „opakowaniem" kulturowym, które sprawia, że znany tekst ginie w nawarstwionej przez cudze czytania recepcji, zagłuszającej głos własny. Uczniowie nie są przecież znawcami literatury, nie są czytelnikami „klasycznych" lub nieklasycznych interpretacji. Ich odbiór dzieła – choćby obarczonego tomami komentarzy i rozpoznań – powinien być odbiorem stosunkowo świeżym, wolnym od schematów jego rozumienia. A jednak

tak się nie dzieje. Mamy do czynienia ze swoistym paradoksem: wkraczający do tekstu niczym do nowego świata – już na wstępie dowiadują się, że został on zawłaszczony przez innych do tego stopnia, że dla nich już w nim miejsca nie ma. Nie tylko dlatego, że znane teksty funkcjonują w świadomości społecznej w swej formie uproszczonej, ale i dlatego, że w praktyce szkolnej już wstępne rozpoznanie utworu poprzedzają całe zbiory „pomocników", wyjaśniających, porządkujących, problematyzujących, klasyfikujących wszystko, co może być niejasne czy nieciągłe. Tylko że w przypadku wielkiej literatury (w jakiejś części każdej), taka „pomoc" jest jej unicestwieniem.

Dziady tę prawidłowość obrazują szczególnie drastycznie. Zbigniew Majchrowski w *Celi Konrada* przygląda się scenicznym realizacjom dramatu, podkreślając, że jest to „dzieło w ruchu", w założeniu trudne do scalenia, stworzenia z poszczególnych części całości wolnej od „szczelin, uskoków, niespójności". Ale to dzięki temu może być dramatem obrazującym perspektywę różnych sprzeczności, wśród których człowiek istnieje: na przykład „wspólnoty i osobności", przestrzeni drobiny i kosmosu, nikłości i potęgi (Majchrowski 1998, 21). Choć ta niejednorodność jest źródłem problemów związanych z inscenizacją dramatu, to równocześnie stanowi

> teatralny wyraz podstawowego założenia o sąsiedztwie, przenikaniu, ale i niewspółmierności, odrębności rozmaitych alternatywnych światów. Współistnienie na jednej scenie różnorodnych konwencji unaocznia niejednolitość świata, wielowariantowość bytu, pograniczność istnienia (Majchrowski 1998, 26).

Cela Konrada przedstawia różne teatralne projekty radzenia sobie z ową niejednolitością, sposoby ograniczania czy nawet rezygnacji z niej w imię wykreowania jakiejś formuły całości. Eliminacja scen, skróty wystawianego dramatu prowadziły w konsekwencji do różnych projekcji interpretacyjnych (por. Majchrowski 1998, 27, 52), niekiedy sugerujących działania wprost dekonstrukcyjne, ale i tak:

> [n]ajwiększym „dekonstruktorem" bywa najpewniej szkoła, ściślej: uczniowski system przyswajania arcydzieł w formie wypisów i streszczeń. To, co w cyklu objętym tytułem *Dziady* pozostaje celowo ułamkowe i prowokacyjnie nieciągłe – w szkolnej lekturze scalono i sfabularyzowano, te natomiast partie dzieła, które

mają akurat spójny charakter i wymagają respektowania ich totalności (jak wielki monolog Konrada czy Widzenie Księdza Piotra) – sprowadzono do kilku cytatów. To przede wszystkim w szkole, bardziej niż w teatrze, *Dziady* ulegały przekłamaniom. Najgorszy los spotkał Improwizację, która została rozłożona na luźny zbiór urywków – aż przerodziła się w antologię zbanalizowanych cytatów: „W ojczyźnie serce me zostało", „Ja kocham cały naród!", „ja i ojczyzna to jedno", „Nazywam się Milijon – bo za miliony…" (Majchrowski 1998, 207).

Z tymi zabiegami łączy się inny problem. W przekonaniu Markowskiego interpretacje „kanoniczne", zweryfikowane pozytywnie przez większość, muszą być – z natury rzeczy – „banalne i nudne", bo odwołują się do ogólnych sądów, mniej więcej przez wszystkich akceptowanych (Markowski 2002, 149). Tylko że w przypadku III cz. *Dziadów* (czy każdego wielkiego tekstu), trudno o interpretacje kanoniczne, w których mielibyśmy do czynienia z ową zgodnością. Już sama postać Konrada tworzy szereg rozbieżnych w stosunku do siebie interpretacji „kanonicznych". Tak zresztą było od początku powstania dramatu. Chyba że dokona się w tych interpretacjach zdecydowanych wykreśleń, zmian w porządku ich niespójności i spójności, a więc zabiegów bardzo podobnych do tych, jaki na użytek szkolny czyni się w tzw. „pomocnikach" do lektury.

Taki charakter mogą mieć i opracowania, którym przyświeca bezsprzecznie wartościowa idea uwolnienia się od męczących szkołę przypadłości. W jednym z nich, zawierającym zresztą wiele interesujących propozycji, adresowanym do osób, które „nie chcą się zadowalać ustawicznie tymi samymi formułami interpretacyjnymi powtarzanymi w szkołach" (Falkowski 2005, 10), znajdziemy również tendencję do ujednoznaczniania sensów tekstu. Wydaje się, że jej źródłem może być zasada, zgodnie z którą prezentowany w książce materiał ma być przyswojony na użytek szybkiej odpowiedzi, udzielanej na przykład podczas ulicznej sondy:

„Przepraszam, jaka jest główna myśl *Dziadów*? O co chodzi w *Weselu*? Jaki jest sens wierszy o Panu Cogito? Czy mógłby pan wymienić ze trzy ważne myśli głoszone przez Bolesława Prusa?"

Ilu przechodniów zagadniętych w ten sposób udzieliłoby szybko sensownej odpowiedzi? (Falkowski 2005, 9).

A niby dlaczego mieliby takiej odpowiedzi udzielać? Co to za miara bliskiego kontaktu z tekstem czy kulturowego obycia, jeśli przelicza się ją na zbiór gotowych i koniecznie „szybkich" odpowiedzi? Gdyby ona decydowała, to „uczenie interpretacji" polegałoby na podaniu do przyswojenia stosunkowo jednoznacznych prawd przypisanych do poszczególnych arcydzieł, by można je było wyrecytować, niczym datę bitwy pod Grunwaldem. Potwierdzałoby to rozpoznanie Anny Janus-Sitarz, że – niestety – praca z lekturą często przypomina w szkole pracę podobną do tej z podręcznikiem do biologii (por. Janus-Sitarz 2016, 240–241).

Zawartość *Rządców dusz* broni się wprawdzie wieloma ciekawymi propozycjami, więc w intencji autorskiej chodzi raczej o osadzenie utworów w uczniowskim przeżyciu, bo tylko ono może gwarantować jakąkolwiek odpowiedź „sensowną", ale nie wiem czemu w przypadku III części *Dziadów* mamy do czynienia ze szczególną tendencją do zamykania problemu w „szybkiej" odpowiedzi. Na przykład ideę więzi między ludźmi, o której *Dziady* bez wątpienia traktują, sprowadza się do uogólnienia banalizującego cały problem:

> Dopóki o sobie pamiętacie, myślicie, spieszycie sobie z pociechą i pomocą – mówi Polakom Mickiewicz – dopóki modlicie się za siebie, nie zniszczy was ani car, ani szatan (Falkowski 2005, 12).

Kategoryczność w prezentacji jednoznacznej wymowy tekstu połączona ze sprowadzonym do prawdy oczywistej sądem ogólnym góruje nad całością oglądu dramatu. A więc cierpiący mogą chcieć się mścić, co dobre nie jest, bo ich niszczy. Konrad nie jest żadnym Prometeuszem, ale pełnym pychy egoistą, który nie rozumie, że Bóg nie może pomóc cierpiącym, bo ingerowałby w wolną ludzką wolę. Konradowe pragnienie władzy nad duszami jest bluźniercze, bo zaprzecza Boskiej idei wolności. Dlatego Bóg milczy. W przeciwieństwie do niego Ksiądz Piotr jest uosobieniem pokory, bo nie dyskutuje z Bogiem, nie chce wszystkiego zrozumieć, ale modli się i spieszy Konradowi z pomocą. Dzięki temu widzi obraz polskiej Golgoty, wskazującej, że ofiara walczących o wolność, podobnie jak ofiara Chrystusa, ma sens (por. Falkowski 2005, 12–15). Wyszczególnienie zasadniczych problemów III cz. *Dziadów*, zamyka się sądem typu, że dramat jest także:

wielkim pocieszeniem. Najsroższe cierpienie narodu nie jest pozbawione sensu. Polacy cierpią **podobnie jak Chrystus na Golgocie**, a czyż jego cierpienie mogło być bez sensu? (Falkowski 2005, 20).

Odwołując się do słów Ducha, że wielka jest człowiecza potęga, zamyka się je oczywistą przestrogą:

Uważaj jednak. Twoja wiara może zaowocować potęgą modlitwy (Ksiądz Piotr zwycięża nią samego diabła!). Twoja myśl może cię jednak sprowadzić na manowce bluźnierczego buntu (Falkowski 2005, 20).

Podobny charakter ma inny rodzaj katechizmowego „odkrycia":

masz mieć oczy otwarte na ogrom możliwości tkwiących w tobie samym – ale i pamiętać, że możesz ich użyć w dobrym lub złym celu (Falkowski 2005, 20).

W tym kontekście nic dziwnego, że tragizm prześladowanego narodu ma równie prostą i jednoznaczną wymowę:

Jego cierpienia nie są absurdem. Nawet w więzieniach nie jesteśmy samotni. Świat i pod jarzmem nie jest chaosem. Sprawiedliwość zwycięży niezawodnie, rozpacz więc byłaby błędem (Falkowski 2005, 23).

Jak ten zbiór prawd wygładzonych do jednoznacznej oczywistości mógłby zainteresować młodzież? Nietypowość, do której autor odwołuje się we wstępie, dotyczy jedynie wyboru jednego aspektu rozumienia jakiegoś problemu, przy równoczesnej kasacji współtworzących go innych aspektów (np. Konrad nie jest Prometeuszem, bo jest w y ł ą c z n i e bluźniercą i egoistą). Dążność do zamykania sensów otwartych uniemożliwia zarazem stworzenie sytuacji rozmowy, dialogu z tekstem.

A przecież nic w nim nie jest jednoznaczne. Tak jest i z postacią Konrada, co może szczególnie wyraziście ukazują dzieje sceniczne Wielkiej Improwizacji, eksplikujące różne akcenty wielkiego monologu, poprzez wykreślenia, organizację przestrzeni scenicznej, akustykę, interpretację głosową. Przy

czym owe zabiegi teatralne pokazują w sposób wyjątkowo naoczny – o czym przekonuje *Cela Konrada* Majchrowskiego – że zawsze są one formą „odpowiedzi" poprzez tekst na wyzwania współczesności, czy – mówiąc innym językiem – na doświadczenie rzeczywistości w jej zewnętrznej i wewnętrznej realności (zob. Nycz 2012). Konrad w Wielkiej Improwizacji może być w głównej mierze bluźniercą, ale i tytanem, Prometeuszem, człowiekiem zagubionym i ratowanym przez innych, marzycielem snującym projekty o powszechnym szczęściu i bohaterem uwikłanym w dialektykę patosu i śmieszności; człowiekiem wyrażającym zarówno zbiorowe pragnienia i oczekiwania, jak i obcym, nierozumianym, odrzucanym; człowiekiem gorącym w uczuciach, wyjątkowo wrażliwym, ale też zimnym, wyrachowanym tyranem; kochającym ludzi i pogardzającym nimi. Jego monolog może być wielkim buntem przeciwko cierpieniu i popisem pychy, ale też formą modlitwy czy pełną goryczy próbą zrozumienia sensu ludzkiej egzystencji (por. Majchrowski 1998, 53–238). Bo wielki monolog jest w istocie całą orkiestrą, którą konkretna inscenizacja (interpretacja) podporządkowuje określonej partyturze, zawsze połączonej z rzeczywistością aktualnej widowni. Tak przynajmniej dzieje się w przypadku przedstawień wyjątkowych, szczególnie znaczących[2]. Są one projekcją

[2] Na przykład Aleksandra Bardiniego z 1955 r. (Warszawa), z rolą Ignacego Gogolewskiego, którego Konrad „nie chce być despotą, lecz pragnie pozostać artystą. On nie żąda, on marzy" (Majchrowski 1998, 103), Jerzego Grotowskiego z 1961 r. (Opole, Teatr 13 Rzędów) z Konradem uwikłanym w dialektykę tragizmu i kabotynizmu (por. Majchrowski 1998, 107–118), Kazimierza Dejmka z legendarną kreacją Gustawa Holoubka (Warszawa, 25 XI 1967 – koniec stycznia 1968) – wydarzenie teatralne, które wprost przekształciło się w wydarzenie polityczne i zakaz przedstawień (por. Majchrowski 1998, 135–139), Konrada Swinarskiego z 1973 r. (Kraków) z Jerzym Trelą (Kraków), podkreślającą dwuznaczność relacji między zbiorowością (ludem) a jednostką, która ma być jego „głosem", wyrazem (por. Majchrowski 1998, 155–164), Macieja Prusa z 1979 r. (Gdańsk, Teatr Wybrzeże) z kreacją Henryka Bisty jako zimnego tyrana (por. Majchrowski 1998, 165–179), filmowej adaptacji Tadeusza Konwickiego z 1989 r., spóźnionej w stosunku do wydarzeń historycznych, bo wolne wybory wyprzedziły premierę filmu, dialogującego z sytuacją stanu wojennego (por. Majchrowski 1998, 204), Jerzego Grzegorzewskiego z 1995 r. z Jerzym Radziwiłłowiczem (Kraków), upominającą się od nowa o tajemniczość, dziwność ludzkiej egzystencji, jej związek z tym, co niewidzialne oraz podkreślającą samotność, wyobcowanie bohatera (por. Majchrowski 1998, 205–224) czy też Jana Englerta z 1997 r. (Teatr Telewizji) z Michałem Żebrowskim, w której

wizji reżyserskiej, która w stylistyce poetyki doświadczenia jest niczym innym, jak formą odpowiedzi na pytanie, co tekst mówi o naszej realności zewnętrznej i wewnętrznej, co więcej pozwala nam z niej zrozumieć.

ŻYCIE A LITERATURA

Co mówi o uczniowskim doświadczeniu realności III część *Dziadów*? Na jakie ważne dla nich pytania może odpowiedzieć, co uświadomić, pogłębić, sproblematyzować? Co może uczynić z ich rzeczywistością, tą bezpośrednio doświadczaną? Punktem wyjścia do rozmowy o dramacie w tym kontekście mogłyby stać się pytania, dotyczące nie literatury jeszcze, ale ich egzystencji i pytań z nią związanych. Wiązałyby się z jednej strony z rozpoznaniami Szutowicz, a z drugiej – z problematyką *Dziadów*, chociaż nieeksponowaną wprost. Na przykład:

1. Co budzi twój gniew? Co cię szczególnie oburza? Co rodzi twój bunt?
2. Czego się najbardziej boisz, teraz i w przyszłości?
3. Jak reagujesz na poczucie bezsilności? Jak się z niego wyzwalasz?
4. Jakie uczucia budzi w tobie cudza obojętność? Dlaczego?
5. W czym upatrujesz nadziei? O czym marzysz, kiedy myślisz nie tylko o swojej przyszłości, ale i społeczności, w jakiej żyjesz, czy całej ludzkości?

Wokół tych pytań trzeba by skupić całą jednostkę lekcyjną, by uczniowie mieli rzeczywistą szansę porozmawiania (w grupach czy indywidualnie, przy wybranej przez nauczyciela metodzie organizacji zajęć) bezpośrednio o sobie i swojemu widzeniu świata. Nie można potraktować tych pytań zdawkowo (jako rodzaju wstępnego rozpoznania), bo wówczas stopień ogólności (typowości) odpowiedzi będzie na tyle duży, że nie da pogłębionego materiału, a na tym nam bardzo zależy i to z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, by uczniowie sobie i swojej wizji świata bliżej się przyjrzeli i poddali ją refleksji,

usuwa się to, co niejasne i nieokreślone, a eksponuje młodzieńczą naiwną nadzieję na odrodzenie świata (por. Majchrowski 1998, 225–236).

dyskursywnie uzewnętrznili. Po drugie dlatego, że dopiero namysł nad odpowiedziami na te pytania pozwoli na wprowadzenie następnych etapów pracy z dramatem Mickiewicza. Byłoby dobrze, gdyby najciekawsze warianty uczniowskich odpowiedzi zostały odnotowane, by nie znikły tylko w bezpośredniej ustnej wypowiedzi, chociaż ona na takiej lekcji pełniłaby rolę dominującą.

Drugi, trzeci i czwarty etap pracy można by podporządkować już zadaniom (zagadnieniom, problemom), które przełamują granicę między życiem (bezpośrednim doświadczeniem ucznia) a tekstem (III cz. *Dziadów*). Główne zadania, wyznaczające kierunek lekcyjnych działań mogłyby brzmieć następująco:

1. Poszukaj/ poszukajcie w dramacie Mickiewicza (lub w samej Wielkiej Improwizacji) tych fragmentów (miejsc tekstu), które korespondują bezpośrednio z wybranymi przez ciebie (przez was – dla prac w grupie) dwoma (może tylko jednym) pytaniami (pytaniem). Jak się twoim (waszym) zdaniem odpowiada na nie w tekście Mickiewicza?
2. W jakim sensie i czy w ogóle tekstowe odpowiedzi wiążą się z twoimi (waszymi) odpowiedziami? Przedstaw uzasadnienie.
3. Napisz, co więcej o twoim buncie, gniewie, oburzeniu (do wyboru: bezsilności, obojętności świata, nadziei, marzeniach) mówi dramat Mickiewicza? A może nic więcej nie mówi? Może niczego więcej z niego nie dowiadujesz się o swoich pytaniach i odpowiedziach? Uzasadnij wypowiedź, wykorzystując wybrane cytaty z tekstu dramatu (2–3).

Dwa pierwsze etapy związane z przełamywaniem obcości życia i literatury są zadaniami lekcyjnymi i każde z nich może być zrealizowane co najmniej na jednej lekcji. Dopominają się niejako o pracę grupową, bo wtedy najłatwiej uruchomić i spolaryzować proces wyboru różnych pytań i tekstu z nimi korespondującego z jednej strony, a z drugiej – proces konstruowania wypowiedzi o związkach tekstu (lub braku tego związku) z wybranymi przez grupę własnymi odpowiedziami. W przypadku zadania ostatniego chodzi już o odpowiedź maksymalnie zindywidualizowaną, która w pracy grupowej mogła zostać zmarginalizowana. Ponadto – w przeciwieństwie do poprzednich zadań z dominującą formą ustnych wypowiedzi – to zadanie jest już pisemną formą dyskursywnej artykulacji, przeznaczoną na przykład do pracy

w domu. Oczywiście wypowiedzi (ustne, pisemne), w których argumentuje się przekonująco brak związku między tekstem a tym, kto go czyta (uczniem), są równie poprawne jak wskazujące na ten związek, bo przecież i tak są formułą odpowiedzi na lekturę, a więc i formą jej doświadczenia na określonym etapie życia czytającego, prowokującą go do namysłu nad swoją wewnętrzną i zewnętrzną realnością.

Przedstawiony cykl lekcyjny mogłaby kończyć prezentacja dwóch/trzech projektów, dla których nauczycielską inspiracją byłaby *Cela Konrada* Majchrowskiego. Klasę można by podzielić na dwie/trzy grupy projektowe, które – korzystając z dostępnych im materiałów z różnych znaczących inscenizacji wielkiego monologu (takie możliwości stwarza współczesna technologia cyfrowa) oraz własnej inwencji – stworzyłyby swoją wersję „reżyserską"? Uczniowie mieliby prawo do w ł a s n y c h cięć, własnych skrótów i tworzenia własnej koncepcji ciągłości; do wykorzystywania w dowolnym układzie dostępnych im materiałów (partii tekstu, wykonawców, dekoracji, efektów akustycznych), oby tylko potrafili swój zamysł reżyserski przekonująco przedstawić, uzasadnić, uargumentować twórcom równoległych projektów. Interpretacja wielkiego monologu byłaby efektem zderzenia ze sobą różnych wizji projektowych – przedstawionych w formie pokazu multimedialnego czy wykorzystującego jego elementy – i dyskusji na temat ich zamysłu i realizacji.

Pokazany przykład kontaktu z tekstem zdaje się łączyć po części doświadczenie o wykładni pragmatycznej (i związaną z nim ideę interpretacji, jako odnalezionej prawdy łączącej tekst z życiem, która nie stoi w rażącej sprzeczności z uczniowskimi nawykami i przekonaniami), hermeneutyczne (poprzez siebie szukam jednak i sensu tekstu) i poetykę doświadczenia jako taką, w której podkreśla się integralność związku między tzw. bezpośrednim doświadczeniem a „wielkim tekstem". Tekstem, którego w przypadku III cz. *Dziadów* zasadniczą osnową jest przecież doświadczenie grobu, a każde takie doświadczenie – w tym również dramat Mickiewicza – nie może być jasne, ani w dosłownym, ani w przenośnym znaczeniu. Każde w jakimś sensie ma charakter demoniczny, dwuznaczny. Wprawdzie – jak pisze Stanisław Rosiek – „los żywych i umarłych jest wspólny", a Mickiewicz „powinien więc nas uczyć, w jaki sposób żyć z umarłymi" (Rosiek 2013, 288), ale relacje z umarłymi, jeśli naprawdę chcemy z nimi żyć, nigdy do prostych nie należą.

BIBLIOGRAFIA

Chwin S., b.r. (brak roku wyd.), *Kartki z dziennika*, Gdańsk: Wyd. TYTUŁ.
Falkowski S., 2005, *Rządcy dusz. Od Mickiewicza do Herberta. Przewodnik po arcydziełach*, Warszawa: Świat Książki.
Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków: Universitas.
Majchrowski Z., 1998, *Cela Konrada. Powracając do Mickiewicza*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
Markowski M.P., 2002, *Antropologia, humanizm, interpretacja*, w: Markowski M.P., Nycz R., red., *Kulturowa teoria literatury*, Kraków: Universitas.
Myrdzik B., 2016, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, w: Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., red., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin: Wyd. UMCS.
Nycz R., 2012, *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia*, w: Walas T., Nycz R., red., *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, Kraków: Universitas.
Rosiek S., 2013, *Mickiewicz (po śmierci). Studia i szkice neurograficzne*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
Szutowicz A.M., 2016 – *Pokolenie jednorożców. Z Anną Marią Szutowicz, liderką projektu Świat Młodych, rozmawia Wojciech Tymiński*, 2016, „Gazeta Wyborcza. Duży Format", 25.05.

Grażyna B. Tomaszewska

THE CATEGORY OF EXPERIENCE IN THE SCHOOL RECEPTION OF *DZIADY*, PART III

The author discusses three types of connections between life and literature: the category of experience based on anthropology of literature, hermeneutic experience and poetics of experience. She chooses the category of experience to suggest a new approach to presenting *Dziady*, part III at school. Her project aims at promoting non-stereotypical school reception of Mickiewicz's drama and combining the students' private experience with the text, which overcomes the antinomy of life and literature.

Keywords: experience, masterpieces, *Dziady* (part III), Mickiewicz, life and literature

ZYTA MONIKA OKSZTUL

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

CZEGO POCZĄTKUJĄCY STUDENT RUMUŃSKI MÓGŁ SIĘ NAUCZYĆ O POLSCE? KILKA SŁÓW O KULTURZE I REALIACH ZAWARTYCH W PODRĘCZNIKU DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA RUMUNÓW STEFANA GLIXELLEGO

Z pewnością niewiele osób wie, że w dwudziestoleciu międzywojennym Rumuni chętnie uczyli się języka polskiego oraz poznawali polską kulturę. Niniejszy artykuł jest próbą zaprezentowania obecności kultury i realiów polskich w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) w przestrzeni rumuńskojęzycznej na podstawie materiału dydaktycznego w postaci podręcznika Stefana Glixellego pt. *Manual de limba polonă* z 1938 r., wydanego w Bukareszcie przez Editura Institutului de Cultura Polonă în România.

Na wstępie warto wyjaśnić, kim jest tytułowy rumuński student – Konstanty Ionescu. Z pewnością jest to postać fikcyjna, którą wymyślił autor prezentowanego podręcznika na potrzeby tekstów dydaktycznych w nim zawartych. To nadawca dwóch listów – tekstów preparowanych, które znajdują się w podręczniku S. Glixellego. Z przytoczonych listów wiemy o nim

tyle, że jest Rumunem, stypendystą Rządu Polskiego, który przez rok przebywał w Warszawie, aby poznać język i kulturę polską. Opisuje swoją podróż z Rumunii do Polski i z powrotem; miejsca, które odwiedził; ludzi, których poznał podczas pobytu w Polsce. Należy dodać, że imię Konstanty to spolszczona wersja bardzo popularnego w jego ojczyźnie imienia Constantin, natomiast nazwisko Ionescu jest często spotykane w Rumunii i znane ze względu na postać Eugena Ionescu – rumuńskiego pisarza, eseisty (zgodnie z francuską ortografią znanego jako Eugène Ionesco).

O AUTORZE PODRĘCZNIKA, PROFSORZE STEFANIE GLIXELLIM

Niestety współcześnie postać Stefana Glixellego[1] została zapomniana. Rzadko wspomina się jego działalność naukowo-dydaktyczną. Dlatego też warto przypomnieć, kim był i czym się zajmował w życiu zawodowym. Stefan Glixelli urodził się 13 września 1888 roku we Lwowie. Był absolwentem liceum w Chyrowie, następnie ukończył studia humanistyczne na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Obronił doktorat na paryskiej Sorbonie w 1914 roku. W okresie międzywojennym był profesorem i dziekanem Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (dalej: USB), gdzie wykładał m.in. gramatykę historyczną języka francuskiego, literaturę francuską, dydaktykę języków obcych, historię porównawczą literatur romańskich. W swojej pracy naukowej koncentrował się nad badaniami w dziedzinie literatury, głównie literatury romańskiego średniowiecza. Kiedy w 1933 roku katedra filologii romańskiej USB z powodów politycznych została zamknięta, profesor S. Glixelli wyjechał do Rumunii i pracował jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Bukareszcie. Podczas swojego czteroletniego po-

[1] Zob. hasło: Stefan Glixelli w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 8, z. 1(36), Wrocław 1959. O Glixellim pisali również S. Pieczara, *Życie i działalność naukowa prof. Stefana Glixellego*, „Sprawozdania Poznańskiego TPN" 1973, nr 91 oraz J. Starnawski, *Sylwetki wileńskich historyków literatury*, Bydgoszcz 1997.

bytu w rumuńskiej stolicy zajmował się literaturą polską i jej recepcją w Rumunii oraz recepcją literatury rumuńskiej w Polsce. W 1938 roku został powołany na dyrektora katedry filologii romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zmarł przedwcześnie 28 listopada 1938 roku i został pochowany we Lwowie. Pozostawił po sobie wiele prac naukowo-dydaktycznych.

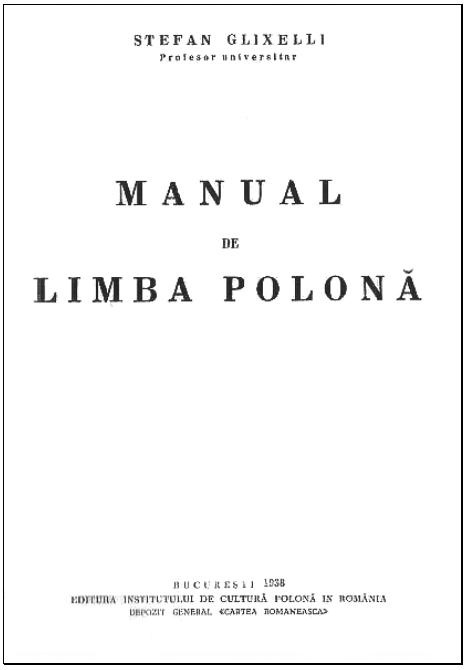
PODRĘCZNIK DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA RUMUNÓW

Manual de Limba Polonă to typowy podręcznik do nauki i doskonalenia języka polskiego jako obcego, nieodbiegający w swojej w formie od innych podręczników do nauki języków obcych, np. angielskiego czy francuskiego, które powstały w latach 20. i 30. XX wieku. Został napisany z myślą o grupie jednorodnej językowo i kulturowo, w tym przypadku – dla odbiorców rumuńskojęzycznych.

To nie przypadek, że autorem pierwszego podręcznika do nauki jpjo dla Rumunów był ten znakomity romanista. Glixelli miał już za sobą doświadczenia dydaktyka praktyka, był bowiem autorem podręczników do nauki języka francuskiego[2]. Ponadto w latach 20. XX wieku utrzymywał bardzo dobre kontakty z rumuńskim historykiem, politykiem, a przede wszystkim wielkim erudytą – profesorem Nicolaem Iorgą, który zapraszał go z wykładami o literaturze polskiej do swojego letniego uniwersytetu w Vălenii de Munte. Pokłosiem tych wykładów jest książka o historii polskiej literatury, która została wydana w Rumunii[3].

[2] S. Glixelli, S. Węckowski, *Książka francuska dla szkół średnich*, cz. 2, Lwów 1922; S. Glixelli, *La France et lettres françaises*, Wilno 1928.

[3] S. Glixelli, *Scurtăistorie a literaturiipolone. Cursfăcut la UniversitateapopularădinVălenii de Munte*, Traducere N.I. Herescu, Vălenii de Munte 1925. Wykłady Glixellego na temat literatury polskiej zostały wygłoszone i spisane po francusku, a następnie przetłumaczone na język rumuński oraz wydane w 1925 r.


STEFAN GLIXELLI
Profesor universitar

MANUAL
DE
LIMBA POLONĂ

BUCUREȘTI 1938
EDITURA INSTITUTULUI DE CULTURĂ POLONĂ IN ROMÂNIA
DEPOZIT GENERAL «CARTEA ROMANEASCA»

Strona tytułowa podręcznika języka polskiego dla Rumunów (Glixelli 1938)

Od pierwszych stron prezentowanego podręcznika dochodzi do głosu wiedza i praktyka doświadczonego filologa o szerokich horyzontach. Dowodem na to jest szczegółowa przedmowa/wstęp zatytułowana *cuvântînainte*[4] i napisana po rumuńsku, w której autor przedstawia cel, zakres i metody, jakie stosuje w swojej pracy. Wskazuje adresata podręcznika, określa jego poziom, omawia układ treści zawartych w książce, przedstawia informacje dotyczące materiału ćwiczeniowego i informuje nauczyciela o metodzie pracy z podręcznikiem. Wypada podkreślić nowatorstwo tego wstępu, ponieważ obecnie wiele współczesnych podręczników do nauki języków obcych pomija te zasadnicze informacje[5].

[4] W *Wielkim słowniku rumuńsko-polskim* H. Mirskiej-Lasoty i J. Porawskiej (2009, 95) hasło *cuvântînainte* zostało przetłumaczone jako: *przedmowa*, *słowo wstępne*. Autorka artykułu traktuje słowa wstęp, słowo wstępne, przedmowa jako wyrażenia synonimiczne.

[5] O znaczeniu wstępu w materiale dydaktycznym, jakim jest podręcznik, pisała w swojej pracy Bronisława Ligara (Ligara, Szupelak 2012, 48).

Następnie autor zamieścił *introducere*[6] w języku rumuńskim, czyli wprowadzenie zatytułowane *Charakterystyka języka polskiego*, w którym wyjaśnia pochodzenie języka polskiego w ujęciu językoznawczym, gramatycznym, historycznym i literackim. Jest to elementarna wiedza zawierająca informacje o podstawach języka polskiego niezbędnych dla wszystkich chętnych, którzy pragną zmierzyć się z polszczyzną na poziomie uniwersyteckim. Takie wprowadzenie powoli zaznajamia czytelnika ze światem polszczyzny.

W dalszej części znajdują się 24 jednostki lekcyjne, które stopniują wiedzę gramatyczną, słownictwo i oswajają z polską kulturą i realiami. Każda lekcja zawiera obszerny materiał gramatyczny – można wręcz powiedzieć, że gramatyka stanowi dominuje w podręczniku. Materiał gramatyczny jest bardzo rozbudowany i skomponowany w formie wykładu zgodnie z podziałem na części mowy. Już na pierwszej lekcji student rumuński poznaje alfabet, zasady wymowy, samogłoski, spółgłoski i miejsce akcentu w języku polskim. Kolejno, lekcja po lekcji, omawiane są zagadnienia związane z rzeczownikiem i jego fleksją, odmianą przymiotnika, zaimka, liczebnika oraz czasownika. Dalej pojawiają się lekcje poświęcone nieodmiennym częściom mowy, m.in. spójnikom i przysłówkom. Należy podkreślić, że zagadnienia gramatyczne zostały przedstawione i opisane w języku rumuńskim. Jest to praca pionierska, ponieważ wcześniej nie istniała gramatyka polska napisana po rumuńsku[7].

Za pełnymi jednostkami lekcyjnymi znajduje się słownik polsko-rumuński od A do Z zawierający najważniejsze słownictwo, które zostało użyte w podręczniku, jedyny dokument ikonograficzny w postaci mapy Polski oraz spis treści w języku rumuńskim. Jak można zauważyć, treści zawarte w podręczniku najlepiej odpowiadają zasadom nauczania języka obcego z wykorzystaniem metody gramatyczno-tłumaczeniowej obowiązującej wówczas w dydaktyce uniwersyteckiej, ukierunkowanej na sprawność samodzielnego czytania i rozumienia tekstu. Można jednak dostrzec pomysłowość i kreatywność

[6] Za H. Mirską-Lasotą i J. Porawską (2009, 395) hasło *introducere* rozumiem jako wprowadzenie.

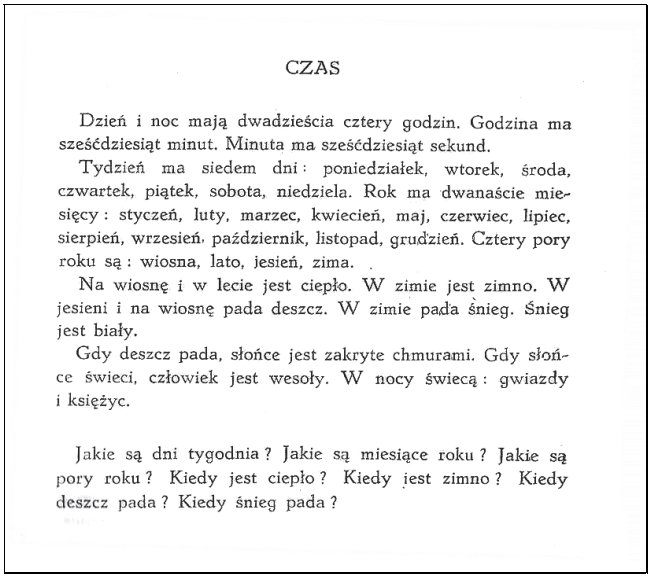
[7] Victor Jeglinschi (2016, 77–80) w swojej pracy doktorskiej zwrócił uwagę na fakt wydania w okresie międzywojennym pierwszych podręczników do nauki języka polskiego. Autorami byli S. Glixelli (1938) i T. Gostyński (1939). W rozprawie doktorskiej badacz porusza zagadnienia dotyczące spraw naukowo-kulturowych między Polską a Rumunią we wspomnianym okresie.

Glixellego, który do swojej pracy dydaktycznej wprowadza elementy metody bezpośredniej. Jako polonista starał się stosować praktyczną metodę nauczania jpjo poprzez łączenie gramatyki z ćwiczeniami konwersacyjnymi. Uważał, że jest to naturalna metoda dla każdego, kto chciałby czytać i rozmawiać w języku obcym (Glixelli 1938, 5–6). Dlatego też prawie każda lekcja gramatyczna została powiązana z fragmentem tekstu, który jest traktowany jako materiał wyjściowy do konwersacji – po każdym fragmencie autor stawia wiele pytań, które mają motywować do rozmowy.

KOMPONENT KULTUROWY

Trzeba zgodzić się z Piotrem Garncarkiem, że: „obecność kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest faktem od samego początku tego nauczania" (2005, 17–23). Obecność obszernego komponentu kultury polskiej i realiów polskich w podręczniku przeznaczonym dla Rumunów świadczy o tym, że i wówczas S. Glixelli był świadomy konieczności nauczania polskiej kultury wraz z przyswajaniem języka. Analizując podręcznik, warto odnieść się do stwierdzenia P. Garncarka: „Dziś trudno wyzbyć się wrażenia, że to wszystko, co umownie nazywamy kulturą w nauczaniu języka polskiego jako obcego, niejedno ma imię" (2005, 18). W przypadku ponadosiemdziesięcioletniego podręcznika do nauki jpjo można postawić te same pytania: o prezentowaną przestrzeń kulturową, o metodę nauczania, o odbiorcę, który jest adresatem treści kulturowych i realioznawczych.

Już w pierwszej lekcji można dostrzec teksty preparowane. Mają one na celu wprowadzenie podstawowego i nowego słownictwa związanego z życiem codziennym. Ten typ tekstów można zakwalifikować do słownictwa zwanego „tematycznym". I tak w lekcjach I do XI znajdują się teksty o następującej tematyce: klasa, ubranie, obuwie, kolory, dom i mieszkanie, rodzina, człowiek, czas, zwierzęta, las i ogród, miasto i wieś, w restauracji, czynności dnia codziennego. Tytuł każdego tekstu oraz ich treść jest napisana po polsku, a poniżej następują pytania (również w języku polskim), których zadaniem jest kontrola sprawności rozumienia tekstu pisanego.



CZAS

Dzień i noc mają dwadzieścia cztery godzin. Godzina ma sześćdziesiąt minut. Minuta ma sześćdziesiąt sekund.

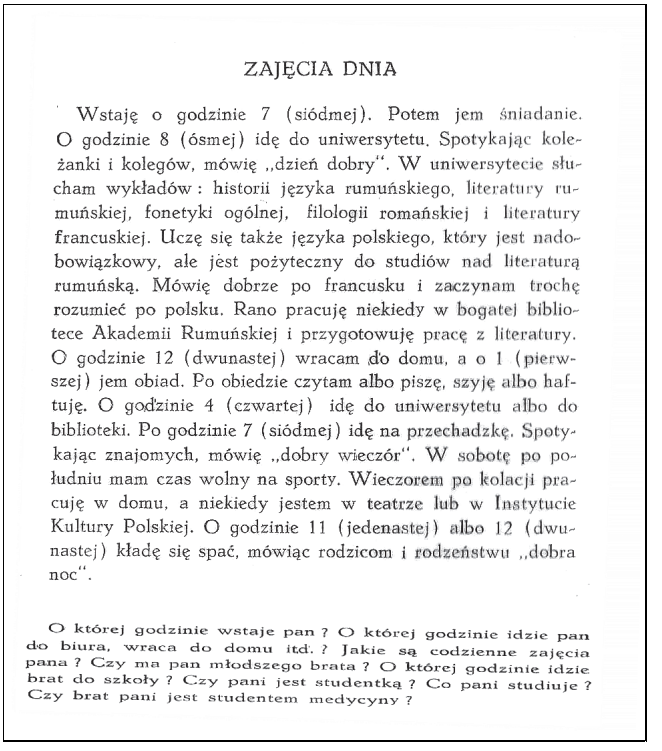
Tydzień ma siedem dni: poniedziałek, wtorek, środa, czwartek, piątek, sobota, niedziela. Rok ma dwanaście miesięcy: styczeń, luty, marzec, kwiecień, maj, czerwiec, lipiec, sierpień, wrzesień, październik, listopad, grudzień. Cztery pory roku są: wiosna, lato, jesień, zima.

Na wiosnę i w lecie jest ciepło. W zimie jest zimno. W jesieni i na wiosnę pada deszcz. W zimie pada śnieg. Śnieg jest biały.

Gdy deszcz pada, słońce jest zakryte chmurami. Gdy słońce świeci, człowiek jest wesoły. W nocy świecą: gwiazdy i księżyc.

Jakie są dni tygodnia? Jakie są miesiące roku? Jakie są pory roku? Kiedy jest ciepło? Kiedy jest zimno? Kiedy deszcz pada? Kiedy śnieg pada?

Fragment lekcji VI (Glixelli 1938, 23)



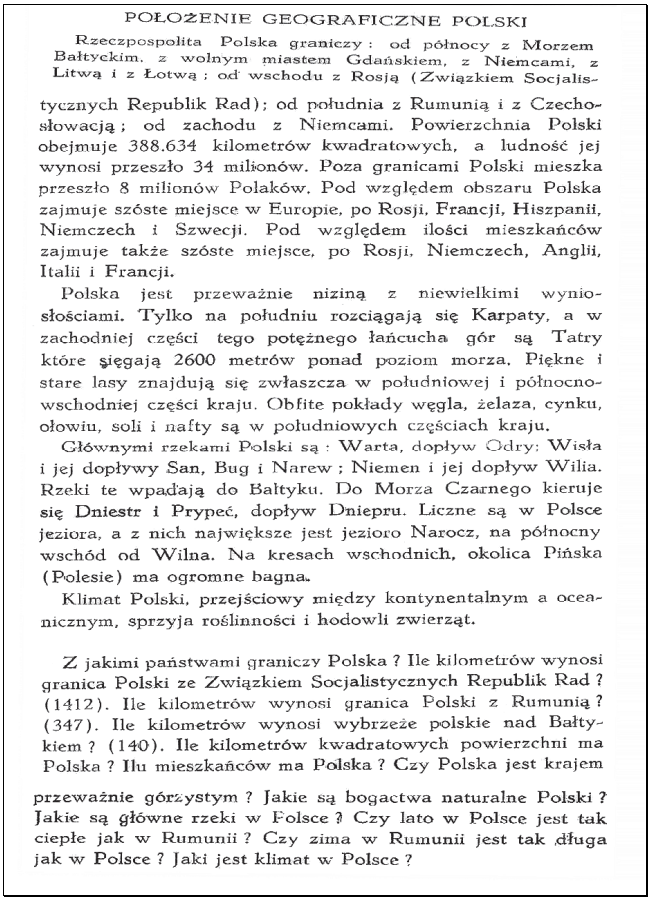
ZAJĘCIA DNIA

Wstaję o godzinie 7 (siódmej). Potem jem śniadanie. O godzinie 8 (ósmej) idę do uniwersytetu. Spotykając koleżanki i kolegów, mówię „dzień dobry". W uniwersytecie słucham wykładów: historii języka rumuńskiego, literatury rumuńskiej, fonetyki ogólnej, filologii romańskiej i literatury francuskiej. Uczę się także języka polskiego, który jest nadobowiązkowy, ale jest pożyteczny do studiów nad literaturą rumuńską. Mówię dobrze po francusku i zaczynam trochę rozumieć po polsku. Rano pracuję niekiedy w bogatej bibliotece Akademii Rumuńskiej i przygotowuję pracę z literatury. O godzinie 12 (dwunastej) wracam do domu, a o 1 (pierwszej) jem obiad. Po obiedzie czytam albo piszę, szyję albo haftuję. O godzinie 4 (czwartej) idę do uniwersytetu albo do biblioteki. Po godzinie 7 (siódmej) idę na przechadzkę. Spotykając znajomych, mówię „dobry wieczór". W sobotę po południu mam czas wolny na sporty. Wieczorem po kolacji pracuję w domu, a niekiedy jestem w teatrze lub w Instytucie Kultury Polskiej. O godzinie 11 (jedenastej) albo 12 (dwunastej) kładę się spać, mówiąc rodzicom i rodzeństwu „dobra noc".

O której godzinie wstaje pan? O której godzinie idzie pan do biura, wraca do domu itd.? Jakie są codzienne zajęcia pana? Czy ma pan młodszego brata? O której godzinie idzie brat do szkoły? Czy pani jest studentką? Co pani studiuje? Czy brat pani jest studentem medycyny?

Fragment lekcji XI (Glixelli 1938, 38–39)

Od połowy podręcznika, tj. od lekcji XIII, autor wprowadza obszerny komponent kulturowy. Można zauważyć, że znajdują się tam trudniejsze treści przeznaczone dla studentów zaawansowanych. Prezentowana książka mieści teksty o tematyce geograficznej, historycznej, literaturoznawczej, a poza tym duży wybór fragmentów polskiej prozy, poezji oraz pieśni religijnych autorstwa polskich pisarzy i poetów. Do tekstów o tematyce geograficznej należą: *Położenie geograficzne Polski*, *Stan gospodarczy Polski*, *Podział administracyjny i miasta*.



POŁOŻENIE GEOGRAFICZNE POLSKI

Rzeczpospolita Polska graniczy: od północy z Morzem Bałtyckim, z wolnym miastem Gdańskiem, z Niemcami, z Litwą i z Łotwą; od wschodu z Rosją (Związkiem Socjalistycznych Republik Rad); od południa z Rumunią i z Czechosłowacją; od zachodu z Niemcami. Powierzchnia Polski obejmuje 388.634 kilometrów kwadratowych, a ludność jej wynosi przeszło 34 milionów. Poza granicami Polski mieszka przeszło 8 milionów Polaków. Pod względem obszaru Polska zajmuje szóste miejsce w Europie, po Rosji, Francji, Hiszpanii, Niemczech i Szwecji. Pod względem ilości mieszkańców zajmuje także szóste miejsce, po Rosji, Niemczech, Anglii, Italii i Francji.

Polska jest przeważnie niziną z niewielkimi wyniosłościami. Tylko na południu rozciągają się Karpaty, a w zachodniej części tego potężnego łańcucha gór są Tatry które sięgają 2600 metrów ponad poziom morza. Piękne i stare lasy znajdują się zwłaszcza w południowej i północno-wschodniej części kraju. Obfite pokłady węgla, żelaza, cynku, ołowiu, soli i nafty są w południowych częściach kraju.

Głównymi rzekami Polski są: Warta, dopływ Odry: Wisła i jej dopływy San, Bug i Narew; Niemen i jej dopływ Wilia. Rzeki te wpadają do Bałtyku. Do Morza Czarnego kieruje się Dniestr i Prypeć, dopływ Dniepru. Liczne są w Polsce jeziora, a z nich największe jest jezioro Narocz, na północny wschód od Wilna. Na kresach wschodnich, okolica Pińska (Polesie) ma ogromne bagna.

Klimat Polski, przejściowy między kontynentalnym a oceanicznym, sprzyja roślinności i hodowli zwierząt.

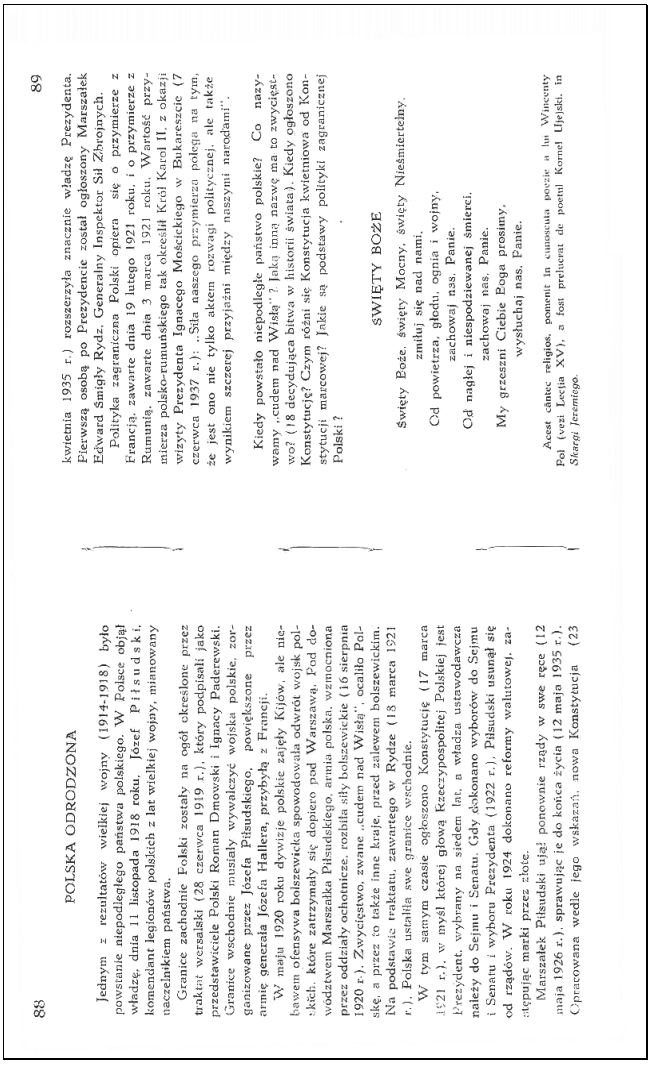
Z jakimi państwami graniczy Polska? Ile kilometrów wynosi granica Polski ze Związkiem Socjalistycznych Republik Rad? (1412). Ile kilometrów wynosi granica Polski z Rumunią? (347). Ile kilometrów wynosi wybrzeże polskie nad Bałtykiem? (140). Ile kilometrów kwadratowych powierzchni ma Polska? Ilu mieszkańców ma Polska? Czy Polska jest krajem przeważnie górzystym? Jakie są bogactwa naturalne Polski? Jakie są główne rzeki w Polsce? Czy lato w Polsce jest tak ciepłe jak w Rumunii? Czy zima w Rumunii jest tak długa jak w Polsce? Jaki jest klimat w Polsce?

Fragment lekcji XIV (Glixelli 1938, 47–49)

Na podstawie zaprezentowanego tekstu można stwierdzić, że autor wykorzystuje faktograficzną metodę przekazu wiedzy o Polsce. W tekście głów-

nym podaje szczegółowy opis jej położenia geograficznego, wymienia państwa, z którymi graniczy, podaje obszar, jaki zajmuje, liczbę Polaków zamieszkałych w kraju i za granicą. Sytuuje Polskę pod względem jej rozmiaru i liczby mieszkańców na tle innych wybranych państw Europy.

W zakres tematyki historycznej wchodzą następujące tematy: *Polska Piastów*, *Polska Jagiellonów*, *Polska w okresie elekcyjnym*, *Polska chyląca się do upadku*, *Polska porozbiorowa*, *Polska odrodzona*.



88

POLSKA ODRODZONA

Jednym z rezultatów wielkiej wojny (1914-1918) było powstanie niepodległego państwa polskiego. W Polsce objął władzę, dnia 11 listopada 1918 roku, Józef Piłsudski, komendant legionów polskich z lat wielkiej wojny, mianowany naczelnikiem państwa.

Granice zachodnie Polski zostały na ogół określone przez traktat wersalski (28 czerwca 1919 r.), który podpisali jako przedstawiciele Polski Roman Dmowski i Ignacy Paderewski. Granice wschodnie musiały wywalczyć wojska polskie, zorganizowane przez Józefa Piłsudskiego, powiększone przez armię generała Józefa Hallera, przybyłą z Francji.

W maju 1920 roku dywizje polskie zajęły Kijów, ale niebawem ofensywa bolszewicka spowodowała odwrót wojsk polskich, które zatrzymały się dopiero pod Warszawą. Pod dowództwem Marszałka Piłsudskiego, armia polska, wzmocniona przez oddziały ochotnicze, rozbiła siły bolszewickie (16 sierpnia 1920 r.). Zwycięstwo, zwane „cudem nad Wisłą", ocaliło Polskę, a przez to także inne kraje, przed zalewem bolszewickim. Na podstawie traktatu, zawartego w Rydze (18 marca 1921 r.), Polska ustaliła swe granice wschodnie.

W tym samym czasie ogłoszono Konstytucję (17 marca 1921 r.), w myśl której głową Rzeczypospolitej Polskiej jest Prezydent, wybrany na siedem lat, a władza ustawodawcza należy do Sejmu i Senatu. Gdy dokonano wyborów do Sejmu i Senatu i wyboru Prezydenta (1922 r.), Piłsudski usunął się od rządów. W roku 1924 dokonano reformy walutowej, zastępując marki przez złote.

Marszałek Piłsudski ujął ponownie rządy w swe ręce (12 maja 1926 r.), sprawując je do końca życia (12 maja 1935 r.). Opracowana wedle jego wskazań, nowa Konstytucja (23 kwietnia 1935 r.) rozszerzyła znacznie władzę Prezydenta. Pierwszą osobą po Prezydencie został ogłoszony Marszałek Edward Śmigły Rydz, Generalny Inspektor Sił Zbrojnych.

Polityka zagraniczna Polski opiera się o przymierze z Francją, zawarte dnia 19 lutego 1921 roku, i o przymierze z Rumunią, zawarte dnia 3 marca 1921 roku. Wartość przymierza polsko-rumuńskiego tak określił Król Karol II, z okazji wizyty Prezydenta Ignacego Mościckiego w Bukareszcie (7 czerwca 1937 r.): „Siła naszego przymierza polega na tym, że jest ono nie tylko aktem rozwagi politycznej, ale także wynikiem szczerej przyjaźni między naszymi narodami".

Kiedy powstało niepodległe państwo polskie? Co nazywamy „cudem nad Wisłą"? Jaką inną nazwę ma to zwycięstwo? (18 decydująca bitwa w historii świata). Kiedy ogłoszono Konstytucję? Czym różni się Konstytucja kwietniowa od Konstytucji marcowej? Jakie są podstawy polityki zagranicznej Polski?

89

ŚWIĘTY BOŻE

Święty Boże, święty Mocny, święty Nieśmiertelny,
zmiłuj się nad nami.
Od powietrza, głodu, ognia i wojny,
zachowaj nas, Panie.
Od nagłej i niespodziewanej śmierci,
zachowaj nas, Panie.
My grzeszni Ciebie Boga prosimy,
wysłuchaj nas, Panie.

Acest cântec religios, pomenit în cunoscuta poezie a lui Wincenty Pol (vezi Lecția XV), a fost prelucrat de poetul Kornel Ujejski, în *Skargi Jeremiego*.

Fragment lekcji XXI (Glixelli 1938, 88–89)

I w tym przypadku trzon miniwykładu historycznego stanowią ważne nazwiska postaci historycznych, daty najważniejszych wydarzeń. Można zauważyć, że autor jest znawcą historii i realiów obu krajów – Polski i Rumunii. W tekście przytacza słowa króla Rumunii Karola II będące deklaracją współpracy i więzi pomiędzy dwoma państwami: „Siła naszego przymierza polega na tym, że jest ono nie tylko aktem rozwagi politycznej, ale także wynikiem szczerej przyjaźni między naszymi narodami" (Glixelli 1938, 89). W kilku miejscach pisarz świadomie wybiera i podkreśla pewne podobieństwa kulturowe pomiędzy Polską i Rumunią. Stara się także pokazać fakty, które łączyły oba kraje w dwudziestoleciu międzywojennym.

W podręczniku można wyróżnić następujące teksty literaturoznawcze: *Literatura niepodległej Polski*, *Literatura w okresie romantyzmu*, *Literatura współczesna*. Jeden z dłuższych tekstów dotyczący literatury polskiej został zamieszczony w lekcji XXIV i dotyczy literatury współczesnej. Przytoczę tu dwa fragmenty, aby zilustrować sposób ich przedstawiania przez S. Glixellego (zob. rys. s. 464).

To typowy przykład najstarszego podejścia stosowanego w nauczaniu kultury i realiów – faktograficznego z charakterystycznym zamieszczeniem wielu danych statystycznych. Według Przemysława Gębala:

> Na wyższych poziomach zaawansowania językowego (…) dużą wagę przywiązywano do prezentacji historii i „kultury wysokiej". Autorzy podręczników zamieszczali w nich wiele danych statystycznych, a konkretny dobór tematów był uzależniony od ich osobistych preferencji (2010, 88–89).

Autor analizowanego podręcznika miał tę świadomość i z pewnością stosował ten zabieg na swoich zajęciach, czego możemy się domyślać, wiedząc, że był znakomitym romanistą, specjalistą w dziedzinie literatury z wieloletnim doświadczeniem dydaktycznym. Nie dziwi dzisiaj stwierdzenie P.E. Gębala, które można odnieść do sytuacji dydaktycznej z lat 30. XX wieku, że „zamieszczane w podręcznikach polskich elementy kultury i realiów polskich były zazwyczaj realizacją osobistej wizji i wyczucia dydaktycznego autorów" (2010, 89), gdyż nikt inny nie potrafiłby wyodrębnić z zasobów tych dwu kultur elementów wspólnych. Dzięki bogatemu doświadczeniu dydaktycznemu Glixelli mógł ułożyć materiał gramatyczny, leksykalny i kulturowy w taki sposób, aby nie tylko uczyć języka, ale i wzbudzać zainteresowanie polskimi realiami.

Wszechświatową sławę zyskał Henryk Sienkiewicz (1846-1916). Po szeregu nowel napisał on swą wspaniałą trylogię *(Ogniem i mieczem, Potop* i *Pan Wołodyjowski),* której tło stanowią wojny z Kozakami, Szwedami i Turkami w wieku XVII. Po dwóch powieściach, mających mniejszy rozgłos *(Bez dogmatu* i *Rodzina Połanieckich),* Sienkiewicz wraca do powieści historycznej, przedstawiając początki chrześcijaństwa w swej najbardziej znanej powieści *Quo vadis.* Czasy Jagiełły i zwycięstwo pod Grunwaldem przedstawiają *Krzyżacy.* Współczesny Sienkiewiczowi Bolesław Prus (Aleksander Głowacki, 1847-1912) głęboko wnika do dusz ludzkich oraz analizuje współczesne procesy społeczne, w swych nowelach i powieściach (np. *Lalka).* Eliza Orzeszkowa (1842-1910) przedstawia w swych powieściach aktualne tematy narodowo-społeczne (np. *Nad Niemnem).*

Fragment lekcji XXIV (Glixelli 1938, 102)

Literatura powojenna rozwija się bardzo wszechstronnie. Poezję reprezentują między innymi: Leopold Staff, Jarosław Iwaszkiewicz, Kazimierz Wierzyński, Kazimiera Iłłakowiczówna; dramat: Adolf Nowaczyński, znany publicysta, Karol Hubert Rostworowski, Jerzy Szaniawski; powieść: Juliusz Kaden-Bandrowski, Ferdynand Goetel, Kornel Makuszyński, Zygmunt Nowakowski, Zofia Nałkowska, Zofia Kossak-Szczucka, Maria Dąbrowska, Michał Choromański, którego *Zazdrość i medycynę* przełożono na język rumuński. Znakomitymi przekładami dzieł obcych na język polski zasłużyli się: Edward Porębowicz, Zenon Przesmycki (Miriam) i Tadeusz Żeleński (Boy).

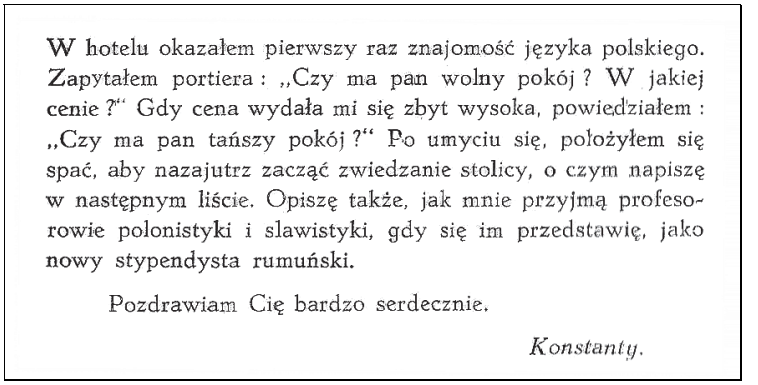
W Polsce odrodzonej literatura ma zmienione warunki rozwoju. Sprawa niepodległości spadła z porządku dziennego literatury, skoro niepodległość stała się rzeczywistością. Literaturze odpadł obowiązek pouczania i pokrzepiania, który w czasach porozbiorowych spełniała dostojnie, nie tracąc swych artystycznych powabów. W Polsce odrodzonej, literatura może śmielej zmierzać do celów wyłącznie artystycznych. Nie zabraknie jej jednak na szlakach narodowego postępu: naprzód i wyżej.

Fragment lekcji XXIV (Glixelli 1938, 103)

Zaprezentowane fragmenty są oryginalnymi materiałami dydaktycznymi służącymi do nauczania kultury polskiej i realiów polskich. Każdy z nich ma formę miniwykładu uniwersyteckiego, przystosowanego do odbiorcy docelowego, czyli studenta rumuńskojęzycznego. Wykłady te zostały napisane po polsku, językiem prostym, przystępnym, zrozumiałym dla studenta po rocznej nauce. Uwzględniono terminologię i słownictwo odnoszące się do opracowanego zagadnienia. Autor podręcznika nie wahał się zamieścić innych tekstów ilustrujących i zaznajamiających z oryginalnymi dziełami literackimi w języku polskim. Wśród tekstów literackich znajdziemy następujące utwory: *Pory roku*, autor nieznany; *Dzień dobry*, Maria Konopnicka; *Piękna nasza Polska cała*, Wincenty Pol; *Cztery rzeczy*, Wincenty Pol, *Mariacka wieża*, Edmund Wasilewski; *Jeszcze Polska nie zginęła* (hymn), Józef Wybicki; *Urszulo moja wdzięczna* (Tren X), Jan Kochanowski; *Święty Boże*, pieśń religijna; *Pan Tadeusz* (ekspozycja i inwokacja), *Rok 1812*, Adam Mickiewicz; *Beniowski*, Juliusz Słowacki; *Daremne żale*, Adam Asnyk; *Rozmiłowała się ma dusza*, Jan Kasprowicz.

W podręczniku znajdują się wspomniane dwa teksty użytkowe, zredagowane w formie listu nieformalnego – adresowanego do kolegi oraz formalnego. Również te teksty są przyczynkiem do ćwiczeń leksykalnych i przykładowych form rozmówek. W liście do kolegi dowiadujemy się wielu szczegółów dotyczących przebiegu podróży z Bukaresztu do Warszawy. Znamy godziny wyjazdu i przyjazdu pociągu, miejsca przekroczenia granicy rumuńsko-polskiej, postoju i spędzania wolnego czasu. Zatem uczący się student rumuński otrzymuje wiele informacji na temat polskich realiów. Nadawca listu przytoczył swoją pierwszą rozmowę w języku polskim, w której mógł wykorzystać znajomość polszczyzny (zob. rys. s. 466).

Należy podkreślić, że Glixelli był świadomy tego, że nauczenie języka polskiego jako obcego byłoby niepełne, gdyby zabrakło w nim odwołania się do szeroko rozumianego kontekstu kulturowego. Jest to widoczne szczególnie w tych tekstach, w których został przedstawiony rys historyczny, panteon twórców polskiej kultury, literatury czy postaci historycznych. Warto dodać, że autor umieścił teksty kulturo- i realioznawcze w połowie podręcznika, jakby wierzył, że student po choćby częściowym opanowaniu wiadomości gramatycznych i zapoznaniu się ze słownictwem podstawowym dnia codziennego będzie potrafił przeczytać i zrozumieć tekst w języku, którego się uczy.



W hotelu okazałem pierwszy raz znajomość języka polskiego. Zapytałem portiera: „Czy ma pan wolny pokój? W jakiej cenie?" Gdy cena wydała mi się zbyt wysoka, powiedziałem: „Czy ma pan tańszy pokój?" Po umyciu się, położyłem się spać, aby nazajutrz zacząć zwiedzanie stolicy, o czym napiszę w następnym liście. Opiszę także, jak mnie przyjmą profesorowie polonistyki i slawistyki, gdy się im przedstawię, jako nowy stypendysta rumuński.

Pozdrawiam Cię bardzo serdecznie.

Konstanty.

Fragment lekcji XII (Glixelli 1938, 44)

Znamienne jest to, że S. Glixelli zaczął od tekstów elementarnych i prostych – zarówno w treści, jak i w formie – i przeszedł do tekstów prezentujących polskie realia i kulturę w sposób bardziej szczegółowy i bogatszy w informacje faktograficzne: nazwiska, tytuły powieści, wierszy, daty, dane statystyczne, by pod koniec podręcznika odważnie prezentować fragmenty polskiej poezji.

Po uważnej lekturze materiału kulturowego w omawianym podręczniku dostrzec można, że dobór treści jest podyktowany osobistym doświadczeniem czy zainteresowaniami autora. W tekstach realio- i kulturoznawczych często odwołuje się on do miejsc dobrze mu znanych, np. Lwowa – rodzinnego miasta: „Bliski Rumunii Lwów ma budowle, ogrody i parki, bardzo godne widzenia" (Glixelli 1938, 59). Nawiązuje zatem do bliskości Lwowa ze względu na jego położenie i wielowiekowych związków naukowo-kulturalnych pomiędzy Polską i Hospodarstwem Mołdawskim, a następnie Polską i Rumunią. To we Lwowie na Uniwersytecie Jana Kazimierza w okresie międzywojennym istniał lektorat języka rumuńskiego. Znając biografię profesora, można zauważyć, że w podręczniku podaje wiele odniesień do swojego życia, chociażby tekście *Zajęcia dnia*:

W uniwersytecie słucham wykładów: historii języka rumuńskiego, literatury rumuńskiej, fonetyki ogólnej, filologii romańskiej i literatury francuskiej. Uczę się także języka polskiego, który jest nadobowiązkowy, ale pożyteczny do studiów nad literaturą rumuńską. Mówię dobrze po francusku i zaczynam rozumieć po polsku.

Rano pracuję niekiedy w bogatej bibliotece Akademii Rumuńskiej i przygotowuję prace z literatury. (…) Wieczorem po kolacji pracuję w domu, a niekiedy jestem w teatrze lub w Instytucie Kultury Polskiej (Glixelli1938, 38)[8].

Chociaż tekst został napisany z perspektywy studenta, w tym fragmencie autor opisał zajęcia, które są mu najlepiej znane lub dotyczą bezpośrednio jego życia. Godny uwagi jest fakt, że prezentując polską historię, Glixelli wykazuje bardzo dyplomatyczne podejście. Delikatnie pomija przykre wydarzenia ze wspólnych dziejów polsko-mołdawskich, np. bitwę pod Koźminem: „W nieszczęśliwej wyprawie mołdawskiej poniósł dotkliwą klęskę Jan Olbracht (1492–1501), skąd powstało powiedzenie »za króla Olbrachta wyginęła szlachta«" (Glixelli 1938, 67). Następnie w sposób wyważony odnosi się do polityczno-militarnych zapędów króla Jana III Sobieskiego:

Sobieski szukał oparcia w przymierzu z Francją. Jego plany rozszerzenia polskich wpływów politycznych w Mołdawii i na Wołoszczyźnie nie dały rezultatów. Ale, chociaż tego rodzaju plany zawiodły, wiek XVII jest okresem wpływów kulturalnych, jakie Polska wywierała na sąsiednią Mołdawię, i rozwiniętych stosunków polsko-rumuńskich (Glixelli 1938, 76).

Manual de Limba Polonă to bardzo dobry podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego, gdyż zawiera niemal wszystkie niezbędne elementy dydaktyczne i bogaty materiał gramatyczny, leksykalny i kulturoznawczy. To pozycja niezwykle nowoczesna jak na owe czasy, gdyż autor wykorzystywał swą wiedzę glottodydaktyczną, co widać w formie i treści książki. Na szczególne podkreślenie zasługuje wprowadzenie wiedzy o Polsce – w ujęciu historycznym, literackim i geograficznym – i to już na najniższym stopniu zaawansowania językowego. W latach 30. XX wieku był to ważny instrument upowszechniania języka i kultury polskiej. Autorowi zależało na tym, aby

[8] Dowodem na to, że Glixelli wykorzystywał swoją wizję i realia bliskie jego osobistym doświadczeniom, są materiały archiwalne znajdujące się w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dowiadujemy się z nich, że był kierownikiem Instytutu Kultury Polskiej w Bukareszcie oraz że powstanie podręcznika do nauki polskiego było priorytetem ówczesnych władz państwowych.

student rumuński, oprócz znajomości języka polskiego, posiadał rzetelną wiedzę o polskiej kulturze i realiach. Podręcznik Stefana Glixellego ma szczególne znaczenie dla historii nauczania języka polskiego w Rumunii i stanowi ważny element kształtowania się polonistyki rumuńskiej XX wieku. Z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że książka miała za zadanie rozbudzenie w studentach rumuńskojęzycznych motywacji do uczenia się polszczyzny przez zainteresowanie polską historią, literaturą i realiami Polski.

BIBLIOGRAFIA

Garncarek P., 1997, *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W.T., red., *Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Garncarek P., 2005, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji*, w: tegoż, red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Wyd. UW.

Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: Universitas.

Glixelli S., 1938, *Manual de limba polonă*, Bucureşti: Editura Institutului de Cultura Polonă în România.

Jeglinschi V., 2016, *Relatii cultural romano-polone in perioada (1900–1945)*, Bucureşti: Editura Universitati din Bucuresti.

Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Mirska-Lasota H., Porawska J., 2009, *Wielki słownik rumuńsko-polski*, *Marele dicţionar român-polon*, Kraków: Wyd. UJ.

Starnawski J., 1997, *Sylwetki wileńskich historyków literatury*, Bydgoszcz: Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej.

Zyta Monika Oksztul

WHAT CAN A ROMANIAN BEGINNER STUDENT LEARN ABOUT POLAND?
A FEW REMARKS ON THE IMAGE OF POLISH CULTURE PRESENTED IN
STEFAN GLIXELLI'S MANUAL FOR POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Manual de limba polonă by Stefan Glixelli (a Romanist from the Vilnius University) was published in Bucharest in 1938. It was probably one of the first manuals designed for Romanian students. It resulted from Glixelli's experience gained during his work as a

Polish language teacher at the university in Bucharest. This manual reveals the glottodidactic awareness typical of the pre-war period. It is worth analysing the cultural phenomena that appear in the manual to gain an interest of Romanian students in Polish history, literature, tradition and geography.

Keywords: glottodidactics, teaching Polish as a foreign language, Polish-Romanian university relations in the interwar period

EWA KOMOROWSKA
Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska
Uniwersytet Lizboński
Lizbona, Portugalia

PODRĘCZNIKI DO NAUCZANIA JPJO W KSZTAŁCENIU BIZNESOWYM

Intensywny rozwój gospodarczy naszego kraju w ostatnich latach sprawił, że coraz więcej międzynarodowych firm zakłada w Polsce swoje filie, przywożąc do kraju nad Wisłą nie tylko kapitał, ale także zagraniczny personel, w szczególności kadrę zarządzającą. Choć zwykle podstawowym językiem komunikacji w takiej firmie jest angielski, zagraniczni pracownicy bardzo często chcą uczyć się języka polskiego, aby lepiej rozumieć nie tylko kraj, w którym czasowo mieszkają, ale także swoich współpracowników.

W efekcie opisanych zmian znacznie zwiększyło się zapotrzebowanie na kursy języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) przeznaczone dla odbiorców biznesowych, co zostało dostrzeżone przez szkoły językowe. Wiele z nich oferuje kursy tego rodzaju, ale, jak pokazują prowadzone przeze mnie badania (ankiety wśród nauczycieli, uczących się, obserwacje), nie zawsze przy planowaniu zajęć adresowanych do tego typu studentów uwzględnia się specyficzne potrzeby uczących się. Najczęściej w trakcie zajęć wykorzystywane są materiały dydaktyczne przeznaczone do nauczania języka ogólnego i nie uwzględniają wymogów ucznia, który w Polsce przebywa w związku z prowadzoną przez siebie działalnością biznesową.

Celem tego artykułu jest przedstawienie wyników badań ankietowych prowadzonych wśród nauczycieli jpjo w biznesie, a także analiza dwóch wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego przezna-

czonych do nauczania w kontekście biznesowym na najniższych poziomach zaawansowania.

SPECYFIKA NAUCZANIA W KONTEKŚCIE BIZNESOWYM

Przed przystąpieniem do omówienia wyników badań, kluczowe wydaje mi się przybliżenie specyfiki nauczania jpjo w kontekście biznesowym, które różni się znacząco od nauczania języka ogólnego. Jak zauważają autorzy projektu *Jasne – Alles Klar!*:

> uczenie się języka specjalistycznego nie jest równoznaczne z przyswajaniem sobie słownictwa specjalistycznego, lecz obejmuje również nabycie umiejętności i przede wszystkim sprawności radzenia sobie z typowymi zadaniami w miejscu pracy, również w trudnych sytuacjach komunikacyjnych (Schöne i in. 2015, 60).

W kontekście kursów przeznaczonych dla ekspatriantów, czyli pracowników przysyłanych przez zagraniczne firmy do Polski, dodałabym do powyższego zdania słowa: „w miejscu pracy i poza nim", bowiem te osoby muszą nabyć również umiejętność radzenia sobie w życiu codziennym w Polsce, porozumiewania się w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, jak wizyta u lekarza czy robienie zakupów. Dlatego też kurs tego rodzaju nie może być nakierowany jedynie na nauczanie języka specjalistycznego ani na nauczanie języka ogólnego, za to powinien integrować elementy specjalistyczne z ogólnymi.

Zwykle uczący się na kursach tego rodzaju mają wyraźnie sprecyzowane potrzeby. Dlatego nauczyciel, planując kurs, powinien negocjować nauczane treści ze studentem. Implikuje to powstanie nowych ról – zarówno uczącego się, jak i nauczyciela (por. Ligara, Szupelak 2012). Dodatkową trudnością w prowadzeniu kursów z biznesmenami jest ich bardzo ograniczona dyspozycyjność, w efekcie której lekcje odbywają się tylko raz lub dwa razy w tygodniu, często są odwoływane ze względu na zobowiązania zawodowe uczącego

się. Wymaga to od nauczyciela dużej elastyczności, a także maksymalnie efektywnego wykorzystania czasu podczas zajęć.

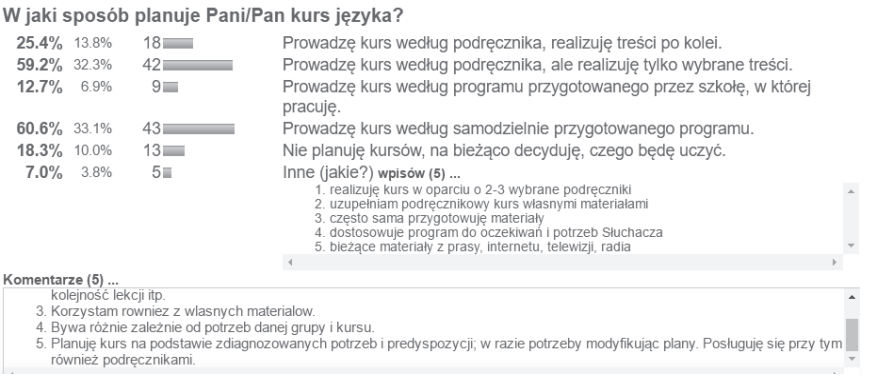
WYNIKI ANKIETY PRZEPROWADZONEJ WŚRÓD NAUCZYCIELI

Pracując w czterech szkołach językowych w Warszawie, zaobserwowałam, że nie wszyscy nauczyciele prowadzący kursy biznesowe dostosowują program i materiały do specyficznych potrzeb klienta biznesowego. Obserwacje te postanowiłam zweryfikować poprzez ankietę internetową na większej grupie respondentów. Badanie prowadzone było za pośrednictwem portalu www.moje-ankiety.pl, co gwarantowało uczestnikom pełną anonimowość i znacznie ułatwiło rozpowszechnienie kwestionariusza. Ankieta była aktywna od maja 2014 roku do sierpnia 2015 roku, najwięcej odpowiedzi udzielono na przełomie kwietnia i maja 2015 roku. Ostatecznie pełny kwestionariusz wypełniło 71 osób (serwis zarejestrował również kilkadziesiąt ankiet nieukończonych, jednak nie zostały one uwzględnione w wynikach). Prezentowane tutaj pytania są tylko częścią badania odnoszącą się bezpośrednio do tematyki artykułu.

PLANOWANIE KURSU A UŻYCIE PODRĘCZNIKA

Pierwsze z pytań związane było z użyciem podręczników na lekcji jpjo w biznesie i dotyczyło planowania kursu. Wyniki przedstawiają się następująco[1]:

[1] Ilustracja (oraz następne w tej części artykułu) przedstawia zrzut ekranu ze strony www.moje-ankiety.pl. Nie mogę załączyć bezpośredniego linku do ankiety, bowiem wyniki widoczne są tylko dla koordynatora. Od momentu zatrzymania ankiety (sierpień 2015) niemożliwe jest także jej dalsze rozsyłanie.



W pierwszej kolumnie widzimy, jaki procent badanych wybrał daną odpowiedź. Uczestnicy mogli wybrać więcej niż jedną możliwość, dlatego procenty w pierwszej kolumnie nie sumują się do stu. Druga kolumna ilustruje popularność odpowiedzi na tle innych. Numer w trzeciej kolumnie to liczba osób, która wybrała właśnie tę opcję. Ankietowani mogli również pozostawić dowolny komentarz, na co zdecydowało się jedynie pięć osób.

Celem pytania było stwierdzenie, czy nauczyciele prowadzący kursy w biznesie planują kursy przed ich rozpoczęciem, a jeśli tak, w jaki sposób to robią. Najpopularniejszą odpowiedzią było *Prowadzę kurs według samodzielnie przygotowanego programu*, bowiem możliwość taką zaznaczyły 43 osoby. Wynik ten można zinterpretować jako pozytywny dla jakości prowadzonych kursów, bowiem wcześniejsze przygotowanie programu nauczanych treści niewątpliwie wpływa na jakość prowadzonych zajęć. W przypadku kursów w biznesie szczególnie ważne jest dopasowanie nauczanych treści do potrzeb uczącego się, a to możliwe jest jedynie przy starannym planowaniu programu.

Przyznam jednak, że wynik ten był dla mnie zaskoczeniem, bowiem w obserwowanych przeze mnie przypadkach najczęstsze były kursy planowane na podstawie podręcznika, czasami tylko pojawiała się odpowiedź *Prowadzę kurs według podręcznika, ale realizuję tylko wybrane treści*, a w innych przypadkach na zasadzie realizacji treści po kolei, tak jak zostało to zaplanowane przez autorów podręcznika. Ten ostatni sposób niestety nie pozostawia zbyt wiele możliwości modyfikacji kursu i dostosowania nauczanych treści do potrzeb uczącego się.

Stosunkowo niewiele osób (13) zaznaczyło odpowiedź *Nie planuję kursów, na bieżąco decyduję, czego będę uczyć*. Taki wynik cieszy, pokazuje bowiem,

że większość nauczycieli świadomie i odpowiedzialnie podchodzi do zajęć. Na obronę tych „spontanicznych" 18% można dodać, że taka organizacja daje duże możliwości reagowania na bieżące potrzeby i problemy studenta. Z drugiej jednak strony istnieje duże prawdopodobieństwo, że kurs niezaplanowany będzie miał charakter chaotyczny i niespójny. Niestety moje obserwacje środowiska lektorskiego przez ostatnie cztery lata wskazują na dużo większą popularność takiego rozwiązania. Nauczyciele, z którymi miałam okazję współpracować, rzadko pisali programy nauczania, a jeśli już pisali, to zazwyczaj ze względu na obowiązek narzucony przez szkołę językową. Opracowanie planów i programów jest często traktowane przez lektorów jako niepotrzebne i nudne, a nie jako świadome i twórcze przygotowanie do wykonywania swojej pracy.

Z zaproponowanych odpowiedzi najmniejszą popularnością cieszyło się prowadzenie kursów na podstawie programu przygotowanego przez szkołę. Trudno jest jednoznacznie zinterpretować ten wynik, oznacza on, że szkoły językowe pozostawiają lektorom dużo swobody, ufając ich doświadczeniu i przygotowaniu, ale również, że wiele placówek zajmujących się kształceniem językowym nie dba o to, co jest przedmiotem lekcji, nie sugeruje niczego nawet niedoświadczonym pracownikom. Moje doświadczenia pokazują, że szkoły mniejsze, zwykle te, które specjalizują się w nauczaniu języka polskiego jako obcego w firmach, będą miały większy wpływ na to, co jest nauczane na zajęciach i będą przygotowywały (w porozumieniu lub bez porozumienia z lektorem) program kursu. Z drugiej strony większe szkoły, w których pracowałam, rzadziej ingerowały w nauczane treści, zwykle zajmowały się jedynie pośredniczeniem pomiędzy lektorem a studentem.

MATERIAŁY WYKORZYSTYWANE NA ZAJĘCIACH

Kolejne pytanie miało na celu określenie, jak często nauczyciele korzystają z autorskich materiałów, a na ile wykorzystują dostępne na rynku publikacje (możliwe było zaznaczenie tylko jednej opcji). Zdecydowanie najpopularniejsza była odpowiedź środkowa – *Wykorzystuję tak samo dużo własnych*

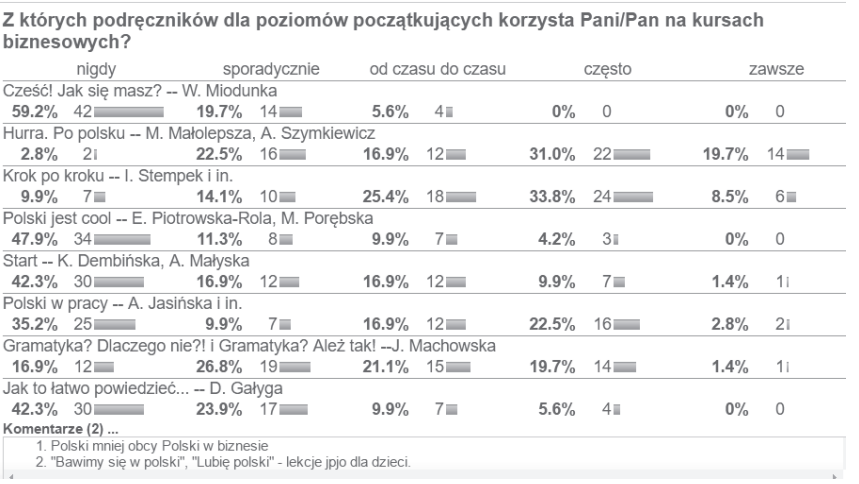
materiałów, jak i innych materiałów dydaktycznych. Można zauważyć pewną relację pomiędzy wynikami uzyskanymi na podstawie tego i poprzedniego pytania. Samodzielne przygotowanie programu nauczania, deklarowane najczęściej w poprzedniej części, zwykle wymaga od prowadzącego przygotowywania dużej liczby własnych materiałów i selekcjonowania treści zawartych w podręczniku. Jednak biorąc pod uwagę tę deklarację, dziwić może niewielki odsetek osób korzystających jedynie z własnych materiałów, a także stosunkowo nieduży procent tych używających w większości autorskich treści.

Jak często prowadzi Pani/Pan zajęcia na podstawie samodzielnie przygotowanych materiałów?

4.2%	4.2%	3	Zawsze korzystam z własnych materiałów.
16.9%	16.9%	12	Najczęściej korzystam z własnych materiałów, czasami uzupełniam je innymi.
50.7%	50.7%	36	Wykorzystuję tak samo dużo własnych materiałów, jak i innych materiałów dydaktycznych.
28.2%	28.2%	20	Zazwyczaj korzystam z istniejących materiałów dydaktycznych, czasem uzupełniam własnymi.
0%	0.0%	0	Zawsze korzystam z gotowych materiałów.

PODRĘCZNIKI UŻYWANE NA KURSACH BIZNESOWYCH NA NAJNIŻSZYCH POZIOMACH

Wśród pozycji możliwych do wyboru umieściłam podręczniki do nauczania języka ogólnego, które, według moich obserwacji, są w tej chwili najpopularniejsze na rynku jpjo, czyli *Krok po kroku* (Stempek i in. 2010) i *Hurra* (Małolepsza, Szymkiewicz 2005), podręcznik do niedawna cieszący się dużym uznaniem wśród nauczycieli, czyli *Cześć, jak się masz?* (Miodunka 2002), a także podręcznik nowy, w momencie przeprowadzenia ankiety dopiero wchodzący na rynek jpjo – *Polski jest cool* (Piotrowska-Rola, Porębska 2013). Jedyny podręcznik w zestawieniu przeznaczony do nauczania języka w wersji biznesowej to *Polski w pracy* (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010), choć również *Start* (Dembińska, Małyska 2010) może być uznawany za podręcznik specjalistyczny (autorki nie definiują go w ten sposób, ale wszystkie dialogi są umiejscowione w kontekście firmy, taki charakter mają także proponowane typy tekstów oraz słownictwo).



Z których podręczników dla poziomów początkujących korzysta Pani/Pan na kursach biznesowych?

	nigdy	sporadycznie	od czasu do czasu	często	zawsze
Cześć! Jak się masz? -- W. Miodunka	**59.2%** 42	**19.7%** 14	**5.6%** 4	**0%** 0	**0%** 0
Hurra. Po polsku -- M. Małolepsza, A. Szymkiewicz	**2.8%** 2	**22.5%** 16	**16.9%** 12	**31.0%** 22	**19.7%** 14
Krok po kroku -- I. Stempek i in.	**9.9%** 7	**14.1%** 10	**25.4%** 18	**33.8%** 24	**8.5%** 6
Polski jest cool -- E. Piotrowska-Rola, M. Porębska	**47.9%** 34	**11.3%** 8	**9.9%** 7	**4.2%** 3	**0%** 0
Start -- K. Dembińska, A. Małyska	**42.3%** 30	**16.9%** 12	**16.9%** 12	**9.9%** 7	**1.4%** 1
Polski w pracy -- A. Jasińska i in.	**35.2%** 25	**9.9%** 7	**16.9%** 12	**22.5%** 16	**2.8%** 2
Gramatyka? Dlaczego nie?! i Gramatyka? Ależ tak! --J. Machowska	**16.9%** 12	**26.8%** 19	**21.1%** 15	**19.7%** 14	**1.4%** 1
Jak to łatwo powiedzieć... -- D. Gałyga	**42.3%** 30	**23.9%** 17	**9.9%** 7	**5.6%** 4	**0%** 0

Komentarze (2) ...

1. Polski mniej obcy Polski w biznesie
2. "Bawimy się w polski", "Lubię polski" - lekcje jpjo dla dzieci.

Zdecydowałam się również na umieszczenie w ankiecie dwóch pozycji niebędących podręcznikami *sensu stricto*, a raczej zbiorami zadań. Są to *Gramatyka? Dlaczego nie!* Joanny Machowskiej (2010) – tym wyborem chciałam sprawdzić korzystanie z dodatkowych materiałów gramatycznych – oraz *Jak to łatwo powiedzieć* Danuty Gałygi (2011), czyli zestaw ćwiczeń komunikacyjnych. Również i w tym pytaniu badani mieli możliwość dodawania komentarzy. Celem takiego zabiegu było przede wszystkim zachęcenie ankietowanych do wpisywania innych pozycji niż wymienione w kwestionariuszu. Komentarz zostawiły dwie osoby, choć wpisana treść sugeruje, że nie doczytały treści pytania, bowiem jedna z nich proponuje podręcznik przeznaczone do nauczania dzieci, a druga wpisuje pozycje na wyższe poziomy zaawansowania – *Polski mniej obcy* jest podręcznikiem dla poziomu B2 (zob. Madeja, Morcinek 2007), a pozycja określona tutaj jako *Polski w biznesie* to prawdopodobnie *O biznesie po polsku* Marzeny Kowalskiej, czyli także podręcznik przeznaczony dla poziomów średnich B1 i B2 (zob. Kowalska 2008).

Według ankiety najpopularniejsze podręczniki wybierane na kursach biznesowych to *Krok po kroku* i *Hurra*, co potwierdzają również moje obserwacje środowiska lektorskiego. Pierwszy z tych podręczników przez dwudziestu czterech nauczycieli jest wybierany często, przez sześciu zawsze i przez osiemnastu od czasu do czasu, zaś drugi przez czternastu ankietowanych jest wybierany zawsze, dwadzieścia dwie osoby deklarują używanie go często, a dwanaście – od czasu do czasu. Obie te książki stworzone zostały na po-

trzeby nauczania języka ogólnego. Ich duża popularność na kursach biznesowych może wynikać z faktu, że nauczyciele w ten sam sposób przygotowują się do zajęć na kursach biznesowych i ogólnych. Choć jest to rozwiązanie wygodne dla prowadzącego zajęcia, nie uwzględnia specyficznych potrzeb uczącego się dla celów zawodowych, traktując go tak samo jak studenta akademickiego. A jest to zupełnie inny typ ucznia, z innymi celami, potrzebami, w innych sytuacjach używający języka polskiego. Z tego powodu wykorzystanie tych podręczników na kursach biznesowych uważam za niekorzystne dla uczącego się, spowalniające proces nauczania/uczenia się, a często stanowi to także element zniechęcający do nauki języka polskiego (por. Komorowska 2015).

Z drugiej strony niepokojący wydaje się fakt, że dwa podręczniki stworzone z myślą o nauczaniu w biznesie nie cieszą się popularnością. W przypadku książki *Polski w pracy* aż dwadzieścia pięć osób zadeklarowało, że nie używało jej nigdy, dwanaście używa jej tylko od czasu do czasu, a tylko szesnaście często. Deklaracje na temat podręcznika *Start* są jeszcze gorsze, aż trzynaścioro ankietowanych nie sięga do niego nigdy, dwanaścioro od czasu do czasu, a tylko siedmioro często. Przyczyn takiej sytuacji doszukiwałabym się w niewystarczającej wiedzy lektorów na temat potrzeb studenta biznesowego, ale także konstrukcji samych podręczników, którą przeanalizuję w dalszej części artykułu.

KRYTERIA OCENY MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

Wybierając materiały dydaktyczne, często sugerujemy się pierwszym wrażeniem, choćby tym, jak książka jest wydana, jak ułożone są zadania, czy ilustracje są ładne. Jednak takie ocenianie materiałów dydaktycznych daje powierzchowne i subiektywne rezultaty, dużo obiektywniejsza będzie analiza na podstawie ściśle wyznaczonych kryteriów, dobrym przykładem są te opracowane przez Wojciecha Szupelaka:

1) terminologia i praktyka tłumaczeniowa umożliwiające nabycie kompetencji tłumaczeniowej;
2) sprawności językowe;
3) sprawności pozajęzykowe i interpersonalne;
4) autonomia uczącego się (Ligara, Szupelak 2012, 181).

Szupelak opracował powyższe kryteria bez odniesienia do poziomu, proponując uniwersalny wzór obiektywnej oceny materiałów dydaktycznych. W przeprowadzonej analizie zmodyfikowałam przywołane kryteria tak, aby odzwierciedlały konkretne potrzeby uczących się jpjo w biznesie na najniższych poziomach zaawansowania. Wśród analizowanych zagadnień będą:

1) sprawności językowe,
2) treści gramatyczne,
3) elementy profesjonalne,
4) sprawności pozajęzykowe i interpersonalne,
5) autonomia uczącego się.

SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

Jak zauważa Szupelak:

> decyzje w kwestii skoncentrowania się na poszczególnych sprawnościach zależą również od przekonań autora podręcznika co do ich roli w procesie N [nauczania – E.K.] języka biznesu oraz wynikają ze świadomości potrzeb potencjalnych użytkowników podręcznika (Ligara, Szupelak 2012, 183).

Dlatego właśnie w pierwszym kryterium ważna jest refleksja nie tylko nad tym, które sprawności językowe kształtuje podręcznik, ale także nad tym, jakie są proporcje między nimi. Ze względu na poziom nauczania, ważna jest także kolejność wprowadzania sprawności, a także połączenia między poszczególnymi częściami.

TREŚCI GRAMATYCZNE

Ocena materiałów dydaktycznych pod kątem tego kryterium będzie miała na celu stwierdzenie, które elementy gramatyczne są wprowadzane i w jaki sposób się to odbywa. Niebagatelna jest również kwestia włączenia nauczania gramatyki w nauczanie sprawności językowych, a także problem użyteczności i autentyczności proponowanych struktur.

ELEMENTY PROFESJONALNE

Ze względu na poziom nauczania zrezygnowałam z proponowanej przez Szupelaka kompetencji tłumaczeniowej. W analizie tego kryterium najważniejsze są trzy kwestie: które elementy profesjonalne są wprowadzane (np. słownictwo, typy tekstów, sytuacje komunikacyjne), czy i w jaki sposób używane są internacjonalizmy (np. czy zwraca się uwagę na tzw. fałszywych przyjaciół) oraz czy proponowane elementy są użyteczne, szczególnie biorąc pod uwagę poziom nauczania.

SPRAWNOŚCI POZAJĘZYKOWE I INTERPERSONALNE

Ze względu na specyfikę nauczania języka w biznesie, nauczanie sprawności pozajęzykowych i interpersonalnych staje się istotnym elementem nauczania języka, bowiem nie sposób kształtować np. umiejętność negocjowania bez przybliżenia uczącemu się komponentu kulturowego. Szupelak zaznacza, że: „spełnienie tego wymogu nie będzie już kwestią indywidualnej decyzji autora, będzie natomiast odzwierciedlać jego podejście do natury nauczania języka biznesu" (Ligara, Szupelak 2012, 184).

Dlatego też, oceniając materiały dydaktyczne, należy zwrócić uwagę, jakie komponenty pozajęzykowe są wprowadzane oraz czy rozwijanie ich jest zintegrowane z nauczaniem sprawności językowych. Ważna jest również kwestia wprowadzania wzorów realizacji zadania komunikacyjnego (np. e-mail do klienta).

AUTONOMIA UCZĄCEGO SIĘ

Zjawisko autonomii uczącego się jest niezwykle ważne w nauczaniu biznesowym, dorosły student zazwyczaj jest wysoce autonomiczny (por. Czetwertyńska 2008), szczególnie jeśli piastuje wysokie stanowisko. Szupelak zwraca uwagę na możliwość personalizacji materiałów dydaktyczny oraz nawiązania do osobistych i zawodowych doświadczeń uczącego się, a także konieczność podejmowania przez niego samodzielnych decyzji. Badacz jako jeden z elementów rozwijających autonomię wymienia klucz do zadań, nawiązując tym samym „do rozumienia autonomii jako umiejętności samodzielnego rozwijania kompetencji językowych" (Ligara, Szupelak 2012, 185).

ANALIZA WYBRANYCH PODRĘCZNIKÓW POD KĄTEM NAUCZANIA W BIZNESIE

Choć zapotrzebowanie na kursy jpjo w odmianie biznesowej rośnie, wciąż nie ma zbyt wielu podręczników skierowanych do takiego odbiorcy. Szupelak słusznie zauważa, że „w związku z ciągle stosunkowo niewielką ilością opracowań metodycznych do nauki biznesowej odmiany języka polskiego, większa jest rola dostępnych na rynku podręczników, gdyż to one wyznaczają aktualny stan dydaktyki jego nauczania" (Ligara, Szupelak 2012, 181).

Analizie zostaną poddane dwa podręczniki skierowane do dorosłych zawodowo związanych z Polską: *Polski w pracy* (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010) oraz *Start 1* (Dembińska, Małyska 2010).

AGNIESZKA JASIŃSKA, ANETA SZYMKIEWICZ, MAŁGORZATA MAŁOLEPSZA: *POLSKI W PRACY*

W opisie zamieszczonym na okładce podręcznika wydawnictwo prezentuje *Polski w pracy* jako „idealną pomoc w opanowaniu języka" dla

osób pracujących w Polsce lub tych, od których wymaga ona znajomości języka polskiego (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010). Poziom podręcznika jest określony jako A1+ lub „po około 60 godzinach nauki", co według Szupelaka jest „niezwykle interesującym rozwiązaniem" (Ligara, Szupelak 2012, 194). Dla mnie to wskazanie jest jednak wysoce nieprecyzyjne, lepsze wydawałoby się opisowe sprecyzowanie, co powinien umieć uczący się w momencie rozpoczęcia pracy z podręcznikiem. Układ kolejnych części w module lekcyjnym jest ciekawy, nowe treści wprowadzane są według schematu: pomysły, prezentacja, wdrożenie, praktyka, produkcja, bilans.

SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

W jednym module wszystkie sprawności językowe kształtowane są w tym samym zakresie tematycznym, co pozwala integrować nauczanie sprawności z nauczaniem słownictwa. Sytuacje komunikacyjne proponowane w podręczniku nawiązują, czasem humorystycznie, do typowych sytuacji spotykających ekspatriantów mieszkających w Polsce, które w obrębie jednostki lekcyjnej często tworzą spójną narrację.

Sprawności językowe wprowadzane są od receptywnych do produktywnych, co jest zdecydowaną zaletą podręcznika. Można jednak zwrócić uwagę, że sprawnościom receptywnym poświęca się dużo więcej miejsca niż produktywnym, a zdecydowanie najmniej jest ćwiczeń kształtujących pisanie, a te, które zostały zmieszczone w podręczniku, są zwykle związane z wypełnianiem formularzy lub wzorów, jak np. w lekcji 15., gdzie wypełniane jest wypowiedzenie z pracy, a uczący się ma wpisać jedynie swoje dane, daty i powód wypowiedzenia, co tak naprawdę nie rozwija jego umiejętności pisania, a raczej czytania ze zrozumieniem (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010, 126). W tej samej lekcji, jako zadanie rozwijające sprawność mówienia zaproponowano polecenie: „Czy umie Pan/Pani: poinformować o zmianie pracy? – napisać wypowiedzenie? – wyrazić żal z powodu odejścia kolegi z pracy? – wyrazić radość np. z awansu kolegi?". Tak postawione pytania nie przyczyniają się do rozwijania sprawności mówienia, gdyż uczący się może odpowiedzieć zdawkowym tak lub nie.

TREŚCI GRAMATYCZNE

Zwykle elementy gramatyczne po raz pierwszy pojawiają się w ćwiczeniach sprawnościowych (choć nie są w żaden sposób zaznaczone), utrwalane są w części „Wdrożenie", ale schematy prezentowane są dopiero na końcu w „Bilansie". Widać, że autorki starały się dobrać treści pod kątem użyteczności, a nie trudności zagadnienia, co jest bardzo ważne w nauczaniu biznesowym. Z drugiej jednak strony, niektóre proponowane elementy gramatyczne są za trudne jak na ten poziom; np. w lekcji 8. wprowadzana jest odmiana czasowników ruchu *wyjeżdżać, wychodzić, przyjeżdżać, odjeżdżać* bez wcześniejszego rozróżnienia par *iść/chodzić, jechać/jeździć*. Możemy przypuszczać, że autorki zakładają, że uczący się już tę różnicę znają, ale wtedy wątpliwości budzi przypomnienie odmiany prostszych czasowników *iść* i *jechać* (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010, 65).

ELEMENTY PROFESJONALNE

Polski w pracy jest pozycją przeznaczoną dla osób zawodowo związanych z Polską, dlatego nie dziwi obecność elementów profesjonalnych. Warto podkreślić, że podręcznik wprowadza autentyczny język komunikacji zawodowej, oferując uczącemu się biznesowe sytuacje komunikacyjne i typy tekstów (np. formularze). Proponowane jest słownictwo o niskim lub średnim stopniu profesjonalizacji (por. Ligara, Szupelak 2012; Seretny 2011), co może mieć trzy przyczyny. Pierwszą z nich jest poziom podręcznika (A1+), na którym trudno byłoby wprowadzać terminy wysoce specjalistyczne. Po drugie, jak zaznacza wydawca w opisie książki, podręcznik porusza „tematy z wielu branż: handlowej, przemysłowej, finansowej, turystycznej" (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010), a więc trudno byłoby wybrać terminy ze wszystkich tych branż i znaleźć między nimi logiczne połączenie. Trzeci z powodów wynika ze specyfiki języka biznesu jako języka specjalistycznego, który ma charakter otwarty, łącząc w sobie różne elementy specjalistyczne i ogólne (Ligara, Szupelak 2012, 86). W książce znajdziemy także sporo internacjonalizmów, choć nie zwraca się uwagi na występowanie tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza.

SPRAWNOŚCI POZAJĘZYKOWE I INTERPERSONALNE

Jak zauważa Szupelak:

> [podręcznik – E.K.] ćwiczy wiele sprawności pozajęzykowych i interpersonalnych w ramach sprawności językowych, brak w nim bezpośredniej wykładni pewnych kluczowych zasad *rozmowy telefonicznej, prezentacji* czy *komunikacji elektronicznej*. (…) Niektóre ze zwrotów, a szczególnie intonacja niektórych materiałów audio bywa agresywna, konfrontacyjna i nie do końca poprawna w kontekście biznesowym (Ligara, Szupelak 2012, 195).

Autor podkreśla także, że podręcznik może być bazą do rozwijania sprawności interpersonalnych, jednak wymaga dodatkowego komentarza ze strony prowadzącego zajęcia.

AUTONOMIA UCZĄCEGO SIĘ

W podręczniku można dostrzec elementy kształtujące autonomię uczących się, jak np. konstruowanie pytań otwartych umożliwiających odwoływanie się do osobistych doświadczeń uczącego się. Lekcje rozpoczynają się opisem treści nauczanych w module, np. „Uczę się: witać i żegnać; przedstawiać się; przedstawić kolegę, koleżankę; pytać o numer telefonu; podawać numer telefonu" (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010, 4), a niektóre (nie wszystkie!) rozdziały kończą się pytaniami autoewaluacyjnymi, jak „Czy umie Pan/Pani: powiedzieć lekarzowi, co Pana/Panią boli?" (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010, 100). Pytania tego rodzaju umożliwiają samodzielne korzystanie z podręcznika poza lekcją, niestety w tym przypadku autorkom zabrakło konsekwencji.

PODSUMOWANIE

Jak wykazały wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych, podręcznik *Polski w pracy* nie należy do książek najczęściej używanych przez nauczycieli na kursach biznesowych. Przyczyny tego zjawiska upatruję w konstrukcji samego podręcznika, który może sprawdzić się jako materiał uzupełniający, wprowadzający sytuacje komunikacji zawodowej lub elementy profesjonalne, ale trudne byłoby poprowadzenie całego kursu tylko w opar-

ciu o tę książkę. Choć wewnątrz modułów zachowana jest ciągłość i spójna narracja, brakuje konsekwencji pomiędzy kolejnym rozdziałami, gdyż niektóre lekcje są bardzo łatwe, odwołują się do podstawowego słownictwa, a inne z kolei bardzo trudne. Można tutaj porównać rozdział jedenasty, gdzie autorki uczą fraz: „w fabryce mamy bardzo dużą awarię" czy „w łazience jest dużo wody" (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010, 85), by już w kolejnej lekcji proponować dużo trudniejszy tekst: „Zapraszamy do naszego Centrum SPA, gdzie można skorzystać z dobroczynnego działania saun" (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010, 97).

Mimo wszystko *Polski w pracy* jest pozycją dużo bardziej odpowiadającą potrzebom uczących się w biznesie niż popularne podręczniki do nauczania języka ogólnego, do jego największych zalet należą naturalne sytuacje komunikacyjne czy przedstawianie realnych problemów ekspatriantów żyjących w Polsce.

KAMILA DEMBIŃSKA, AGNIESZKA MAŁYSKA *START 1 – SURVIVAL POLISH. PODRĘCZNIK DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE A0*

Zdecydowałam się na analizę podręcznika *Start 1,* bo choć nie jest opisywany jako biznesowy, wszystkie teksty osadzone są w kontekście zawodowym, a sytuacje komunikacyjne nawiązują do typowych zdarzeń z życia obcokrajowca przyjeżdżającego do pracy w Polce. Poziom podręcznika jest określony jako A0 (*Survival*), a założeniem podręcznika jest praca metodą bezpośrednią już od pierwszych lekcji (Dembińska, Małyska 2011, 203).

SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

W podręczniku znajdziemy ćwiczenia rozwijające wszystkie sprawności językowe. Można jednak zauważyć dysproporcje pomiędzy licznymi ćwiczeniami kształcącymi sprawność rozumienia tekstu słuchanego oraz mówienia, a niewielką liczbą zadań pozwalających na ćwiczenie sprawności pisania.

Wyraźne nastawienie na rozwijanie w większym stopniu słuchania i mówienia można połączyć z powszechnym, choć w mojej opinii błędnym, rozumieniem podejścia komunikacyjnego, zakładającego, że do sprawnego komunikowania wystarczy mówić i rozumieć, co się słyszy, zapominając o niebagatelnej roli komunikacji pisemnej (szczególnie internetowej) w dzisiejszym świecie. Korzystny jest układ ćwiczeń sprawnościowych – najpierw recepcja, potem produkcja, przejścia pomiędzy sprawnościami są płynne i logiczne.

TREŚCI GRAMATYCZNE

Podstawowym zarzutem osób krytykujących podręcznik *Start* jest sposób wprowadzania gramatyki. Autorki twierdzą: „świadomie rezygnujemy z niektórych form, koncentrując się na zautomatyzowaniu użycia tych o największej frekwencji" (Dembińska, Małyska 2011), nie powołują się jednak na żadne badania czy listy frekwencyjne. W tym kontekście szczególnie zastanawiające wydaje się wprowadzanie czasowników jedynie w liczbie pojedynczej (zob. np. Dembińska, Małyska 2010, 1.11, 2.14[2]), bowiem nie zauważyłam niskiej frekwencji użycia czasowników w liczbie mnogiej w języku polskim, przeciwnie nawet, uważam, że dorosła osoba pracująca w firmie często używa formy „my", odnosząc się do pracy całego zespołu. Kiedy na prowadzonych przeze mnie lekcjach korzystałam z podręcznika *Start* uczący się zwykle dopytywali się o liczbę mnogą, byli zdziwieni jej brakiem. Autorki rezygnują także z komentarza gramatycznego, twierdząc, że w ten sposób słuchacze mogą samodzielnie odkryć reguły rządzące językiem (Dembińska, Małyska 2011, 206).

Zadania gramatyczne zwykle włączone są w nauczanie innych sprawności, stosunkowo dużo jest także ćwiczeń utrwalających. W komentarzu autorek czytamy, że wielokrotne powtarzanie materiału ma wyrobić nawyk językowy (Dembińska, Małyska 2011, 207), niestety niektóre ćwiczenia są dosyć monotonne.

[2] W podręczniku *Start* nie stosuje się klasycznej numeracji stron, numer 1.11 oznacza jedenastą stronę pierwszego rozdziału.

ELEMENTY PROFESJONALNE

W podręczniku *Start* nie ma terminów wysoce specjalistycznych, natomiast znaleźć w nim można słownictwo z języka ogólnego używane w języku biznesowym, jak np. *spotkanie* czy *dyrektor*. Większość zadań komunikacyjnych odbywa się w sytuacjach typowo biznesowych, wymienić tu można np. autoprezentację w firmie, umawianie się na spotkanie, mówienie o swojej pracy. Co ważne elementy związane z pracą zawsze włączone są w komunikację, często także łączą się z ćwiczonymi zagadnieniami gramatycznymi, co jest dużym atutem podręcznika. Wprowadzane są również internacjonalizmy – głównie przy nazwach stanowisk pracy i opisach obowiązków.

SPRAWNOŚCI POZAJĘZYKOWE I INTERPERSONALNE

Pomimo niskiego poziomu zaawansowania, w książce pojawiają się elementy kształtowania sprawności pozajęzykowych i interpersonalnych wprowadzane przy okazji ćwiczeń komunikacyjnych. Fragmenty te odnoszą się do komunikacji w biznesie, jak np. rozmowy z dyrektorem lub z kolegą z pracy, wprowadzają także rozróżnienia struktur formalnych i nieformalnych (Dembińska, Małyska 2010, 9.07–11).

AUTONOMIA UCZĄCEGO SIĘ

Start proponuje wiele ćwiczeń zawierających odniesienia do osobistych doświadczeń uczącego się i pozwalających wykorzystać zdobytą wiedzę w mówieniu o sobie (zob. np. Dembińska, Małyska 2011, 5.10), zwykle są to jednak formularze lub wzory, gdzie należy wstawić swoje dane, natomiast mało jest miejsca na indywidualne decyzje uczącego się. Stosunkowo prosta konstrukcja ćwiczeń i załączony materiał audio pozwalają na samodzielną pracę studenta z podręcznikiem, a każda z lekcji zakończona jest słownikiem, który ułatwia powtarzanie materiału leksykalnego w domu.

Można dostrzec promowanie autonomii w perspektywie społecznej, zdobyte umiejętności pozwalają na samodzielne funkcjonowanie w najbardziej podstawowych sytuacjach w firmie i w życiu prywatnym (np. wizyta u lekarza, kolacja w restauracji).

PODSUMOWANIE

Podręcznik *Start* jest jedyną pozycją na polskim rynku wydawniczym pozwalającą włączać elementy biznesowe już od pierwszych zajęć jpjo. Ze względu na bardzo uproszczone prezentowanie zagadnień gramatycznych wymaga jednak dodatkowego komentarza nauczyciela.

WNIOSKI

Jak wykazały przedstawione badania ankietowe, większość nauczycieli prowadzących kursy jpjo w biznesie korzysta na tych zajęciach z takich podręczników do nauczania języka ogólnego, które nie uwzględniają specyficznych potrzeb i problemów klientów biznesowych. Zanalizowane podręczniki *Polski w pracy* oraz *Start* dużo bardziej odpowiadają wymaganiom uczących się polskiego biznesmenów niż najpopularniejsze książki do nauczania języka ogólnego, dlatego niepokojąca jest ich mała popularność w środowisku lektorskim. Najlepszym, z punktu widzenia uczącego się, rozwiązaniem byłoby tworzenie dopasowanych do jego indywidualnych potrzeb materiałów. Ważne jest, by lektorzy na kursach biznesowych byli otwarci na nowości, by nie bali się testować nowych rozwiązań i materiałów dydaktycznych, traktując każdego uczącego się indywidualnie. Jeśli wciąż będą uczyć, korzystając z tych samych materiałów (niezależnie od specyfiki kursu), jakość kształcenia będzie niestety coraz niższa.

BIBLIOGRAFIA

Czetwertyńska G., 2008, *Autonomia nauczania – uczeń dorosły*, „Języki obce w szkole", nr 6.

Dembińska K., Małyska A., 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa: Wyd. Klub Dialogu.

Dembińska K., Małyska A., 2011, *Start 1 – prezentacja podręcznika do nauki języka polskiego na poziomie A0*, w: Pluskota K., Taczyńska K., red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń: Wyd. UMK.
Gałyga D., 2011, *Jak to łatwo powiedzieć…: ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Kraków: Universitas.
Gębal P., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech: w stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Polski w pracy*, Berlin: Wyd. Kolegium Języka i Kultury Polskiej.
Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Komorowska E., 2015, *Błędy nauczycieli na kursach języka polskiego jako obcego w biznesie*, „*Acta Universitatis Lodziensis*. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 22, Łódź: Wyd. UŁ.
Machowska J., 2010, *Gramatyka? Dlaczego nie?!: ćwiczenia gramatyczne dla początkujących*, Kraków: Universitas.
Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice: Wyd. Naukowe Śląsk.
Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra. Po polsku 1: podręcznik studenta*, Kraków: Wyd. Prolog.
Miodunka W., 2002, *Cześć! Jak się masz? Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Kraków: Universitas.
Kowalska M., 2008, *O biznesie po polsku*, Kraków: Universitas.
Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool*, Lublin: Wyd. Episteme.
Seretny A., 2011, *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*, w: Piotrowski S., red., *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Lublin: Wyd. Werset.
Schöne K., Gębal P., Kołsut S., Kijoch A., 2015, *Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, Drezno: Wyd. Technische Universität Dresden.
Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski, krok po kroku*, Kraków: Wyd. polish-courses.com.

Ewa Komorowska

MANUALS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
IN BUSINESS EDUCATION

The article discusses the manuals for teaching Polish as a foreign language used on the lowest levels of business profile courses. The article author presents the results of a survey conducted among Polish teachers on the materials used during such courses. The evaluation criteria for the materials as well as an analysis of the two

manuals (*Polski w pracy* and *Start*) are also presented. The article aims at highlighting the differences between teaching general and business language and suggesting new didactic materials for teachers.

Keywords: business education, teaching in business, teaching foreign languages for special purposes, didactic aids, manuals

KAMILA DEMBIŃSKA
Klub Dialogu
Warszawa, Polska

KAROLINA FASTYN-PLEGER
Universität Konstanz
Konstanz, Niemcy

AGNIESZKA MAŁYSKA
Klub Dialogu
Warszawa, Polska

MARTA UŁAŃSKA
Uniwersytet Łódzki
Łódź, Polska

GRAMATYKA DLA PRAKTYKA. FLEKSJA I SŁOWOTWÓRSTWO, CZYLI NAUCZANIE GRAMATYKI W SPOSÓB FUNKCJONALNY. PREZENTACJA MATERIAŁÓW DO NAUCZANIA JPJO NA POZIOMACH A1–B1

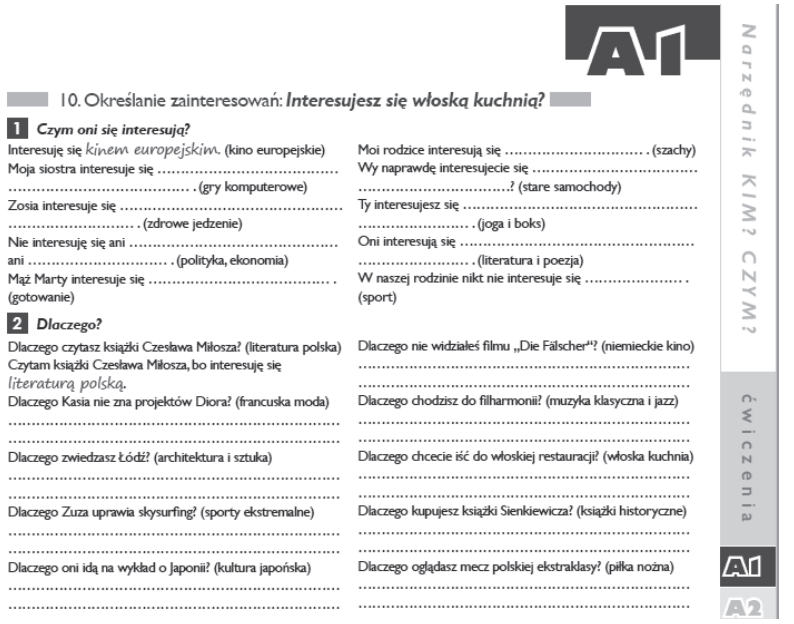
Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo to wyczerpujący zbiór ćwiczeń z komentarzem gramatycznym na poziomach: A1, A2 i B1. Publikacja prezentuje funkcjonalne podejście do gramatyki. Przeznaczona jest dla uczniów i lektorów języka polskiego jako obcego poszukujących materiałów uzupełniających lub powtórzeniowych. Adresowana jest także do osób samodzielnie uczących się jpjo. Zaprezentowane ćwiczenia mają charakter socjokulturowy.

Pomysł projektu zrodził się podczas konferencji w Darmstadcie, która odbyła się w maju 2015 roku. Spotkanie lektorów z polskich i zagranicznych ośrodków nauczania oraz wymiana doświadczeń zaowocowały propozycją przygotowania publikacji, która byłaby odpowiedzią na potrzeby osób uczących się polskiego oraz ich nauczycieli. Autorkami podręcznika są cztery lektorki języka polskiego: Kamila Dembińska i Agnieszka Małyska (Klub Dialogu w Warszawie), Karolina Fastyn-Pleger (Uniwersytet w Konstancji) i Marta Ułańska (Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego). Inicjatorką projektu jest Barbara Stolarczyk (Uniwersytet Techniczny w Darmstadcie). Już w czasie pierwszego spotkania autorki były zgodne co do tego, że obecnie na rynku wydawniczym zauważalny jest brak pozycji, która przejrzyście i funkcjonalnie przedstawiałaby uczącemu się polską gramatykę oraz stanowiłaby wsparcie dla nauczyciela pracującego z uczniami na poziomach A1, A2 i B1. Wieloletnie doświadczenie wskazywało, że w pracy glottodydaktycznej – w celu opracowania danego zagadnienia gramatycznego, a następnie przekazania go w sposób przystępny uczącemu się oraz utrwalenia w formie ćwiczeń opracowywanego podczas zajęć problemu – należy sięgnąć do kilku publikacji i skompilować zawarte w nich informacje. Jest to proces dość czasochłonny i wymaga znacznego nakładu pracy nauczyciela.

Zadaniem *Gramatyki dla praktyka* jest przełamanie stereotypu, że język polski składa się wyłącznie z wyjątków. Ta publikacja krok po kroku przeprowadzi studenta przez zawiłości polskiej gramatyki na trzech wspomnianych poziomach znajomości języka polskiego (zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego). Wydaje się, że właśnie na tych początkowych poziomach nauki ważne jest, by położyć nacisk na nauczanie gramatyki w sposób funkcjonalny (co należy szczególnie podkreślić), dzięki czemu słuchacz na dalszych etapach uczenia się będzie mógł poszerzać zdobyte i już utrwalone podstawy, a także swobodnie i poprawnie pod względem gramatycznym komunikować się w języku polskim.

Ponadto autorki chcą pokazać, że nauczanie i uczenie się gramatyki jest ściśle powiązane z sytuacjami komunikacyjnymi, w których uczący się na co dzień uczestniczy (np. biernik jest potrzebny przy robieniu zakupów, a narzędnik przy mówieniu o zainteresowaniach). Dlatego też skupiono się na

odpowiednim doborze słownictwa, zakresów tematycznych i wspomnianych sytuacjach komunikacyjnych.


A1

10. Określanie zainteresowań: ***Interesujesz się włoską kuchnią?***

1 ***Czym oni się interesują?***

Interesuję się *kinem europejskim*. (kino europejskie)
Moja siostra interesuje się ..... (gry komputerowe)
Zosia interesuje się ..... (zdrowe jedzenie)
Nie interesuję się ani ..... ani ..... (polityka, ekonomia)
Mąż Marty interesuje się ..... (gotowanie)
Moi rodzice interesują się ..... (szachy)
Wy naprawdę interesujecie się .....? (stare samochody)
Ty interesujesz się ..... (joga i boks)
Oni interesują się ..... (literatura i poezja)
W naszej rodzinie nikt nie interesuje się ..... (sport)

2 ***Dlaczego?***

Dlaczego czytasz książki Czesława Miłosza? (literatura polska)
Czytam książki Czesława Miłosza, bo interesuję się *literaturą polską*.
Dlaczego Kasia nie zna projektów Diora? (francuska moda)
.....
.....
Dlaczego zwiedzasz Łódź? (architektura i sztuka)
.....
.....
Dlaczego Zuza uprawia skysurfing? (sporty ekstremalne)
.....
.....
Dlaczego oni idą na wykład o Japonii? (kultura japońska)
.....
.....
Dlaczego nie widziałeś filmu „Die Fälscher"? (niemieckie kino)
.....
.....
Dlaczego chodzisz do filharmonii? (muzyka klasyczna i jazz)
.....
.....
Dlaczego chcecie iść do włoskiej restauracji? (włoska kuchnia)
.....
.....
Dlaczego kupujesz książki Sienkiewicza? (książki historyczne)
.....
.....
Dlaczego oglądasz mecz polskiej ekstraklasy? (piłka nożna)
.....
.....

Narzędnik KIM? CZYM? ćwiczenia A1 A2

Każdy rozdział rozpoczyna się krótkim, treściwym, syntetycznie ujętym wykładem poświęconym danemu zagadnieniu gramatycznemu, skierowanym do dwóch grup odbiorców: uczącego się i nauczyciela. Część teoretyczna rozpoczyna się od zaprezentowania danego tematu w postaci diagramu kołowego zawierającego konkretne przykłady. Taka forma graficzna ma na celu utrwalenie w pamięci ucznia informacji w nim zawartych. Jest

to pomoc dla uczącego się, który niejednokrotnie zderza się z dużą liczbą skomplikowanych tabelek. Autorki mają świadomość tego, iż tradycyjne tabele gramatyczne także są istotnym elementem w nauce gramatyki, dlatego w rozdziale teoretycznym każdorazowo wprowadzono tabelaryczne zestawienie końcówek fleksyjnych rzeczowników, przymiotników, zaimków oraz liczebników w wybranym przypadku. W tej części student znajdzie również zebrane w całość uwagi istotne dla omawianego zagadnienia. Aby te informacje były jeszcze przystępniejsze, najpierw umieszczone zostały przykłady, a dopiero potem opisy zachodzących zjawisk, które są przydatne także dla lektora. Zaprezentowane przykłady zostały starannie dobrane, tak by w oparciu o nie uczący się sam wyciągał wnioski i bez trudu wykonywał kolejne ćwiczenia, wykonując tym samym postęp w nauce. Jest to niezbędny element motywujący w nabywaniu umiejętności językowych. W ten sposób autorki próbowały odnaleźć także równowagę między terminologią językoznawczą a prostotą przekazu z myślą na przykład o studentach innych niż filologiczne kierunków.

W części teoretycznej umieszczono dodatkowe, niezbędne dla nauczyciela, informacje. Tu m.in. w rozdziałach dotyczących przypadków zostały wyodrębnione, scharakteryzowane i poparte przykładami alternacje. To, co jest absolutnie innowacyjne i odróżnia *Gramatykę dla praktyka* od pozostałych pozycji glottodydaktycznych, to uszeregowanie zagadnień w sposób funkcjonalny. Gramatyka została zaprezentowana właśnie w takiej postaci, to znaczy zagadnienia gramatyczne nie stanowią w publikacji punktu wyjścia, nie są celem samym w sobie. Są one analizowane pod kątem funkcji komunikacyjnych, jakie przyjmują i prezentowane właśnie w ten właśnie sposób, pod postacią realizowanych funkcji komunikacyjnych. Przykładowo rozdział poświęcony narzędnikowi został podzielony na podrozdziały ze względu na funkcje przypadka (m.in. określanie zawodu, narodowości, lokalizacji czy zainteresowań). Co ważne, funkcje te posegregowane są zgodnie z poziomami biegłości językowej od A1 do B1 i do nich dostosowane zostały ćwiczenia. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczący się, sięgając po materiały, od razu wie, które zagadnienia i ćwiczenia przeznaczone są na dany poziom znajomości języka i wskazane właśnie dla niego. Po dwustronicowym wprowadzeniu następuje szereg ćwiczeń automatyzujących.

Narzędnik KIM? CZYM?

FUNKCJE SKŁADNIOWE I SYTUACJE KOMUNIKACYJNE

A1

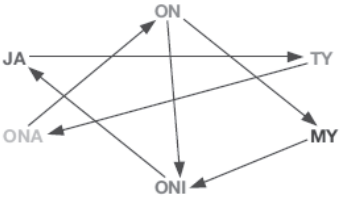
1. Określanie zawodu: **Jestem inżynierem.**
2. Określanie narodowości: **Michał jest Polakiem.**
3. Określanie funkcji pełnionych w rodzinie: **Jestem ojcem.**
4. Określanie środka transportu: **Jadę autobusem.**
5. Z kim? Z czym?: **Jem chleb z masłem. Ewelina z Justyną robią zakupy.**
6. Określanie lokalizacji z *nad*: **Spacerujemy nad rzeką. Jesteśmy nad morzem.**
7. Określanie położenia z *nad, przed, pod, między, za*: **Poznań jest między Berlinem a Warszawą. Przed domem stoi samochód.**
8. Określanie czasu z *przed, między*: **Przed niedzielą jest sobota. Między dziewiątą a dwunastą pracuję.**
9. Określanie zainteresowań: **Interesujesz się włoską kuchnią?**
10. Dopełnienie po czasownikach: *zajmować się, opiekować się, martwić się*: **Opiekuję się chorą babcią.**

A2

1. Określanie narzędzia: **Proszę pisać długopisem.**
2. Orzeczenie imienne z czasownikiem *zostać*: **Jak będę duży, zostanę pilotem.**

Przechodząc do ćwiczeń, uczący się ma solidne podstawy teoretyczne zaprezentowane w przykładach, w przystępnej i, co najważniejsze, interesującej formie. Każdy rozdział składa się z kilkudziesięciu propozycji zadań do wykorzystania na zajęciach przez lektora lub do samodzielnej pracy słuchacza. Natomiast podrozdział to zbiór kilku urozmaiconych ćwiczeń uszeregowanych i zróżnicowanych pod względem trudności: od najłatwiejszych (automatyzujących, schematycznych), mających na celu wyćwiczyć dane zagadnienie, po trudniejsze, integrujące wiele sprawności i dające uczniowi poczucie kompetencji w określonym zakresie. Służyć temu mają np. ćwiczenia, w których należy samodzielnie tworzyć pełne zdania lub pytania.

6 ***Ze mną?***



Ja chcę spotkać się z tobą.

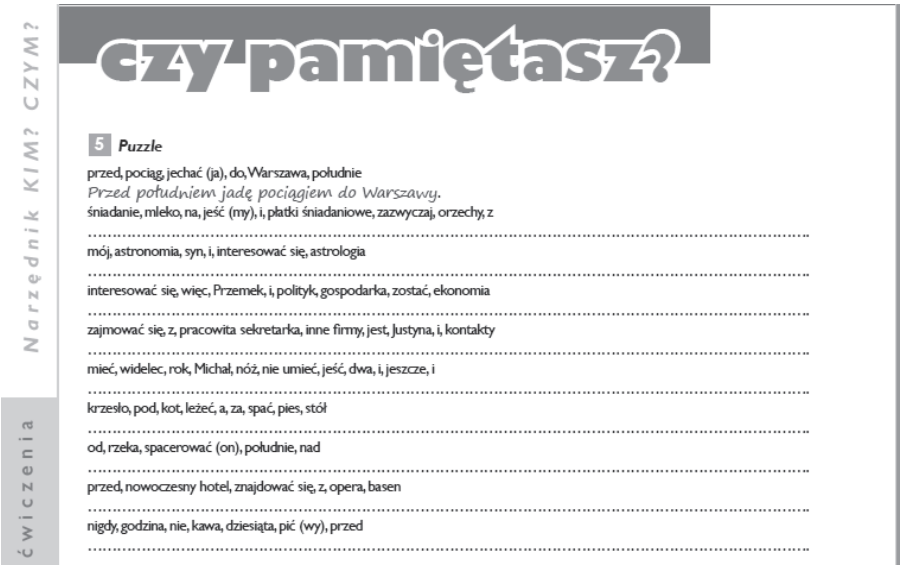
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ćwiczenia
A1
A2
B1

Takie podejście daje poczucie komfortu nauczycielowi i uczniowi. Wykładowca jest pewien, że w danym rozdziale nie napotka innej trudności niż ta,

nad którą pracuje, a uczeń po przeanalizowaniu każdego rozdziału poszerzy swoje kompetencje, nie napotykając na niepotrzebne przeszkody. Co więcej od razu poznaje praktyczne zastosowanie danej struktury, od niej właściwie wychodzi. Ma więc poczucie, że nauka ma niezwykle praktyczny wymiar.

Na końcu każdego rozdziału znajduje się część zatytułowana „Czy pamiętasz?" zawierająca ćwiczenia powtórzeniowe na poszczególnych poziomach zaawansowania, w której uczący się będzie mógł sprawdzić to, czego się do tej pory nauczył.



ćwiczenia Narzędnik KIM? CZYM?

czy pamiętasz?

5 *Puzzle*

przed, pociąg, jechać (ja), do, Warszawa, południe

Przed południem jadę pociągiem do Warszawy.

śniadanie, mleko, na, jeść (my), i, płatki śniadaniowe, zazwyczaj, orzechy, z

.....

mój, astronomia, syn, i, interesować się, astrologia

.....

interesować się, więc, Przemek, i, polityk, gospodarka, zostać, ekonomia

.....

zajmować się, z, pracowita sekretarka, inne firmy, jest, Justyna, i, kontakty

.....

mieć, widelec, rok, Michał, nóż, nie umieć, jeść, dwa, i, jeszcze, i

.....

krzesło, pod, kot, leżeć, a, za, spać, pies, stół

.....

od, rzeka, spacerować (on), południe, nad

.....

przed, nowoczesny hotel, znajdować się, z, opera, basen

.....

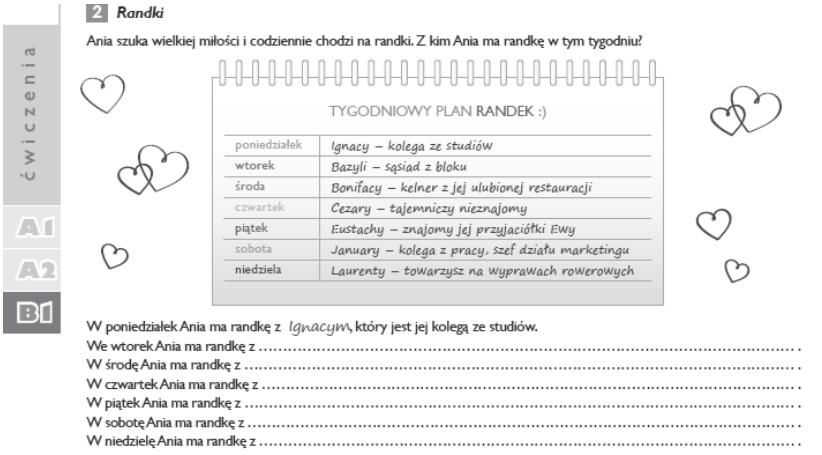
nigdy, godzina, nie, kawa, dziesiąta, pić (wy), przed

.....

Warto podkreślić, że każde ćwiczenie stanowi zamkniętą tematycznie całość. Taka forma wymagała od autorek dużej kreatywności, ale jest zdecydowanie atrakcyjniejsza i ciekawsza zarówno dla lektora, jak i dla słuchacza. Wykonywanie kolejnych zadań nie jest nudne i monotonne, a z tym często kojarzy się nauka gramatyki.

Kolejną wyróżniającą cechą publikacji jest nagromadzenie ćwiczeń o charakterze socjokulturowym. Analizowane zagadnienia gramatyczne i komunikacyjne wykorzystywane są do nieustannego prezentowania polskiej rzeczywistości, przybliżania uczącemu się różnych płaszczyzn życia codziennego, wskazywania na polskie realia kulturowe. Uczeń napotka więc na informacje

dotyczące polskiej kuchni, geografii, literatury, kultury czy znanych osobistości. Wiele ćwiczeń ma bezpośrednie odniesienia do realiów życia codziennego. W publikacji student znajdzie fragmenty kalendarza, odręcznych notatek czy dialogów o nieformalnym charakterze.



ćwiczenia
A1
A2
B1

2 ***Randki***

Ania szuka wielkiej miłości i codziennie chodzi na randki. Z kim Ania ma randkę w tym tygodniu?

TYGODNIOWY PLAN RANDEK :)

poniedziałek	Ignacy – kolega ze studiów
wtorek	Bazyli – sąsiad z bloku
środa	Bonifacy – kelner z jej ulubionej restauracji
czwartek	Cezary – tajemniczy nieznajomy
piątek	Eustachy – znajomy jej przyjaciółki Ewy
sobota	January – kolega z pracy, szef działu marketingu
niedziela	Laurenty – towarzysz na wyprawach rowerowych

W poniedziałek Ania ma randkę z *Ignacym*, który jest jej kolegą ze studiów.
We wtorek Ania ma randkę z .....
W środę Ania ma randkę z .....
W czwartek Ania ma randkę z .....
W piątek Ania ma randkę z .....
W sobotę Ania ma randkę z .....
W niedzielę Ania ma randkę z .....

Oprócz wspomnianych już nowych rozwiązań wprowadzonych do książki (m.in. połączenia teorii i praktyki w jednej publikacji, podział zagadnień teoretycznych na te dla uczącego się i lektora, podział ćwiczeń pod względem funkcjonalności, ich rodzaju itp.) atrakcyjną stroną publikacji jest jej dobrze przemyślana forma graficzna. Autorkom zależało na tym, żeby nauka gramatyki była przyjemna także wizualnie. Podział na poziomy znajomości języka został podkreślony poprzez zastosowanie trzech kolorów. Uczący się wie, że zmiana koloru łączy się ze zmianą poziomu ćwiczeń. Taki zabieg ułatwia zarówno słuchaczowi korzystanie z materiałów, jak i lektorowi wybór ćwiczeń właściwych dla kursantów.

Zaproponowana szata graficzna jest miła dla oka, czasem pojawiają się także zabawne ilustracje. To też ważny element pozwalający spojrzeć na naukę polskiego jako na coś przyjemnego, nie zaś – na żmudne zajęcie.

Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo skierowana jest dla tych, którzy chcą samodzielnie ćwiczyć i rozwijać nabyte podczas kursu językowego umiejętności. Dołączony na końcu *Klucz do ćwiczeń* pozwala uczącemu się na samokontrolę swoich wyników.

Z racji tego, iż adresatem publikacji są cudzoziemcy, którzy są na początku nauki języka polskiego i niejednokrotnie próbują odnieść zdobyte wiadomości gramatyczne do swojego rodzimego języka, w materiałach znajdzie się też indeks pojęć gramatycznych po polsku, angielsku i niemiecku.

Przygotowywane materiały uzyskały trzy pozytywne recenzje (jedną polską oraz dwie niemieckie) specjalistów w dziedzinie nauczania języka polskiego jako obcego. Recenzentem ze strony polskiej jest dr Maciej Ganczar, rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw podręczników do nauki języków obcych, który stwierdza:

> Już dzisiaj można prorokować, że *Gramatyka dla praktyka* stanie się swoistą „biblią" dla wszystkich tych, którzy potrzebować będą podręcznika umożliwiającego powtórzenie materiału gramatycznego przed egzaminami certyfikatowymi z języka polskiego na poziomie B1, w tym nie tylko uczących się, ale również początkujących lektorów języka polskiego jako obcego.

Ze strony niemieckiej publikację recenzowali: Małgorzata Małolepsza i prof. dr Bernhard Brehmer. Małgorzata Małolepsza jest współautorką serii podręczników *Hurra po polsku* i lektorką jpjo na Georg-August-Universität. Recenzentka podkreśla, że

> użytkownik może otrzymać bogaty i zróżnicowany instrument dydaktyczny umożliwiający opanowanie poszczególnych zagadnień gramatycznych. Na szczególnie pozytywną ocenę zasługuje pomysł funkcjonalnego ujęcia prezentowanych ćwiczonych tematów.

Bernhard Brehmer jest kierownikiem Katedry Językoznawstwa Słowiańskiego w Instytucie Slawistyki na Uniwersytecie w Greifswaldzie. W swojej recenzji zaznaczył, że

> szczególnie docenić należy bardzo udaną szatę graficzną prezentowanego materiału, jak również szczegółowe rozdziały z ćwiczeniami, które mają utrwalać wiedzę uczących się, a dla uczących stanowią bogaty materiał dydaktyczny do wykorzystania na zajęciach.

Przygotowywana publikacja powstała na bazie wieloletnich doświadczeń autorek w pracy z międzynarodowymi grupami uczniów. Została stworzona z myślą o uczącym się i lektorze. Zawiera wiele nowych rozwiązań, które ułatwią naukę polskiej gramatyki. To książka przyjazna uczniowi, która staje po jego stronie; zamiast testować jego wiedzę i zastawiać nieustanne pułapki pomaga uczącemu się przebrnąć bezstresowo przez konkretne zagadnienie gramatyczne, a na końcu poczuć się kompetentnym w pewnym małym wycinku komunikacji. Dla lektora to kompendium wiedzy gramatycznej przekazanej w przystępnej formie z bogatym zbiorem różnorodnych ćwiczeń do wykorzystania na kursie. Autorki są przekonane, że ta pozycja będzie obowiązkową pomocą dydaktyczną lektora i ważną pozycją w bibliotece ucznia.

W przygotowaniu jest także druga część publikacji poświęconej czasownikowi – *Gramatyka dla praktyka. Koniugacja i składnia*. Już teraz na stronie www.gramatykadlapraktyka.pl można znaleźć więcej informacji o książce oraz, po zalogowaniu się, pobrać próbny rozdział dotyczący narzędnika.

BIBLIOGRAFIA

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Europejski system opisu kształcenia językowego: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa: Wyd. CODN.

Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska, Karolina Fastyn-Pleger, Marta Ułańska

GRAMATYKA DLA PRAKTYKA. FLEKSJA I SŁOWOTWÓRSTWO – TEACHING GRAMMAR IN A FUNCTIONAL WAY. PRESENTATION OF MATERIALS DESIGNED FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON A1, A2 AND B1 LEVELS

Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo is a complete set of exercises with a theoretical commentary. It contains grammatical problems for A1, A2 and B1 levels, presented in a functional way. This textbook is designed for teachers of Polish as a foreign language who are looking for additional materials and for the students as an aid in their individual work. The latter will find there useful information concerning grammatical theories (with alternations, endings, comparison of adverbs and more). The knowledge is presented in a clear and interesting way.

Keywords: Polish grammar, glottodidactics, teaching aids, functionality, A1, A2, B1 levels

AGNIESZKA MAJEWSKA
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław, Polska

KATHRYN NORTHEAST
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław, Polska

O WYBRANYCH ASPEKTACH DOSKONALENIA POLSZCZYZNY WŚRÓD UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DZIEDZICZONEGO NA PRZYKŁADZIE ZBIORU ĆWICZEŃ *NA KOŃCU JĘZYKA*

Celem artykułu jest interpretacja wniosków z analiz kompetencji językowej drugiego pokolenia polskiej emigracji w Niemczech i ich odczytanie w kontekście dydaktyki nauczania języka polskiego jako dziedziczonego[1]. Ze względu na specyficzne uwarunkowania językowe, poziom świadomości językowej i potrzeby tej grupy opracowana została koncepcja nauczania języka polskiego jako dziedziczonego dla osób polskiego pochodzenia mieszkających w Niemczech, na podstawie której powstał zbiór ćwiczeń kierowanych do użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego. W artykule – na przykładzie wybranych zadań – przedstawiono założenia tej publikacji oraz sposób ich realizacji.

[1] Proponujemy tu termin „język dziedziczony" zamiast – stosowanego przez część badaczy pojęcia – „języka odziedziczonego". Język dziedziczony wydaje nam się trafnym określeniem, ponieważ wskazuje na dynamikę procesu przyswajania języka i ciągłą zmianę umiejętności posługiwania się nim.

O PROJEKCIE

Interaktywny zbiór ćwiczeń kierowany do użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego jest dostępny pod adresem http://www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de. Powstał w ramach projektu „Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności". Badania realizowane były od końca 2012 do początku 2015 roku przez grupę badaczy z Uniwersytetu Alberta we Fryburgu Bryzgowijskim (pod kierunkiem Juliane Besters-Dilger) oraz z Uniwersytetu Wrocławskiego (pod kierunkiem Anny Dąbrowskiej). Celem współpracy obu ośrodków było zbadanie stopniowej utraty znajomości języka polskiego przez drugie pokolenie polskich emigrantów w Niemczech, czyli użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego (ang. *heritage speakers*)[2]. Wnioski z analiz zgromadzonego materiału posłużyły do określenia założeń koncepcji dydaktycznej nauczania języka polskiego jako dziedziczonego dla osób polskiego pochodzenia mieszkających w Niemczech, w której uwzględniono lingwistyczną specyfikę tej grupy. Efektem końcowym prac jest zbiór ćwiczeń *Na końcu języka*[3].

BADANE GRUPY

Prace projektowe skupione były na określeniu kompetencji językowej osób z polsko-niemiecką dwujęzycznością: na wykazaniu tych obszarów języka, które uległy erozji lub w ogóle się nie wykształciły. Respondenci stanowiący grupę główną – czyli użytkownicy języka polskiego jako dziedziczonego

[2] Szczegółowe wyniki badań opublikowane zostały w monografii *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności* (2016).

[3] Autorkami zbioru są pracownicy i doktorantki Zakładu Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Wrocławskiego: Anna Dąbrowska, Agnieszka Libura, Agnieszka Majewska, Kathryn Northeast, Anna Żurek.

(grupa 51 osób) – opuścili rodzinny kraj zanim całkowicie opanowali swój język pierwszy (L1[4]). Dotyczy to osób, które albo urodziły się już w obcojęzycznym środowisku, albo opuściły ojczyznę przed ukończeniem szóstego roku życia. Kompetencja językowa użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego kształtowana była w dużej mierze w środowisku rodzinnym, a jej zakres zależy od obszarów języka przekazanych głównie przez rodziców.

Język polski jest dla grupy *heritage speakers* L1. Obok grupy głównej zostały utworzone dwie dziesięcioosobowe grupy kontrolne: niemiecka i polska. Pierwsza z nich składała się z Polaków mieszkających poza granicami kraju – osób, które zdobyły wykształcenie w Polsce i wyemigrowały do Niemiec dopiero po całkowitym opanowaniu języka oraz mieszkają tam od co najmniej 10 lat – *forgetters* (por. Polinsky 1997). W licznych badaniach przedstawiciele obydwu grup: *forgetters* i *heritage speakers* klasyfikowani są jako osoby bilingwalne bez wyraźnego rozróżnienia, natomiast wyniki badań wskazują na odmienne cechy w zakresie poziomu ich kompetencji językowych. Drugą grupę kontrolną tworzyli Polacy, którzy od urodzenia mieszkali w Polsce i nie mieli kontaktów z językiem niemieckim. Zestawienie danych pozyskanych od osób bilingwalnych z dominującym językiem niemieckim (grupa główna), osób bilingwalnych z dominującym językiem polskim (niemiecka grupa kontrolna) oraz grupy relatywnie monolingwalnej (polska grupa kontrolna) umożliwiło scharakteryzowanie kompetencji językowej użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego.

EROZJA JĘZYKA

W badaniach przeprowadzonych przez grupę fryburską i wrocławską uwzględniono m.in. problem erozji języka, czyli utraty kompetencji językowej wskutek kontaktu z drugim językiem. Erozja języka jest pojęciem szerokim i występuje zarówno w sytuacji bilingwizmu, jak i monolingwizmu.

[4] Przez język pierwszy rozumiemy język nabyty chronologicznie najwcześniej, który może różnić się od języka, który w późniejszych latach staje się u jednostki dominujący.

Jak zauważa J. Besters-Dilger (2016) w sytuacji kontaktu językowego erozja języka może pojawić się w różnych sytuacjach:

1) kompetencja mówiącego językiem L1 pogarsza się wskutek przebywania w obcojęzycznym otoczeniu;
2) L1 mówiącego jest lub staje się językiem mniejszości, traci prestiż i stopniowo zostaje zepchnięty na margines, a mówiący przechodzi na inny, mający wyższy prestiż język otoczenia;
3) do erozji może dojść u osób, które nauczyły się wcześniej jakiegoś języka obcego lub drugiego (L2).

O zanikaniu pewnych elementów językowych w sytuacji bilingwizmu pisał Roman Laskowski, który szeroko omówił uwarunkowania socjologiczne dzieci polskich emigrantów w Szwecji oraz wpływ tych uwarunkowań na utratę języka rodzimego (por. Laskowski 2009). Laskowski skoncentrował się na analizie rozchwiania kategorii przypadka. Podejście badacza jest niezwykle istotne ze względu na analizowanie utraty języka w kontekście uwarunkowań społecznych. W przeglądzie literatury oraz we wnioskach z własnych badań wskazuje na różne czynniki wpływające na zachowanie bądź utratę języka. Należą do nich: prestiż języka dziedziczonego w kraju zamieszkania, sytuacje komunikacyjne oraz kontakt z językiem w kraju.

W ramach studiów nad językiem użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego w Niemczech istotne jest uwzględnienie specyfiki badanej grupy. Nie zawsze język respondentów faktycznie ulegał erozji. Z tym zjawiskiem mamy bowiem do czynienia, gdy pewna struktura już się wykształciła, a wskutek kontaktu z innym językiem jej elementy zanikają. Zatem erozja dotyczy głównie dzieci, które w wieku dojrzalszym wyjechały z Polski. Kompetencja językowa respondentów biorących udział w naszych badaniach kształtowana była przez podobny kontekst – mimo urodzenia w obcojęzycznym otoczeniu osoby te – do czasu podjęcia edukacji przedszkolnej/szkolnej – miały kontakt jedynie z językiem polskim.

U wszystkich zatem wykształciły się struktury leksykalne, gramatyczne i fonologiczne języka polskiego. Wydawać by się mogło, że początek kontaktu z językiem niemieckim stanowi cezurę, od której zaczyna się zmniejszanie w komunikacji udziału języka polskiego, a co za tym idzie – nierzadko erozja. Jednak niektórzy respondenci zwracali uwagę na inne momenty nagłego

zaprzestania używania języka polskiego, np. gdy rodzice (z różnych powodów) postanowili nie jeździć na wakacje do Polski lub też w przypadku ich rozwodu. Erozja zatem nie musi być jedynie bezpośrednim skutkiem rozpoczęcia edukacji, może być spowodowana różnymi czynnikami i pod ich wpływam się nasilać. Długoterminowe badania ilościowe i jakościowe nad użytkownikami języka polskiego jako dziedziczonego mogłyby wskazać na czynniki socjologiczne mające decydujący wpływa na intensyfikację bądź hamowanie utraty poszczególnych elementów języka.

PROBLEMY JĘZYKOWE UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DZIEDZICZONEGO

Celem projektu było wskazanie tych obszarów języka, które stanowią największe trudności dla grupy *heritage speakers*, i opracowanie ćwiczeń na tej właśnie podstawie. Cały materiał badawczy został podzielony na część ortograficzną i gramatyczną. Leksyka nie była analizowana, choć uwzględniono pewne elementy semantyczne w ćwiczeniach dotyczących chociażby łączliwości czasownika czy stylistyki.

Opracowany zbiór ćwiczeń powstał nie tylko na podstawie analizy błędów respondentów, ale również danych z kilku innych korpusów: języka dziedziczonego (HamCoPoliG-Korpus), języka polskiego jako rodzimego (NKJP), a także na korpusie błędów popełnianych przez Niemców uczących się jpjo (fragment korpusu DAMA – zob. Dąbrowska, Pasieka 2014; Dąbrowska, Żurek 2016). Dlatego też opracowane ćwiczenia dotyczą również zagadnień językowych spoza zgromadzonego podczas projektu materiału badawczego. Zatem temat błędów *heritage speakers* został potraktowany możliwie szeroko. W zbiorze znalazły się ćwiczenia uwzględniające zagadnienia ortograficzne, gramatyczne (z zakresu fleksji i składni) oraz stylistyczne. Ze względu na odmienny poziom opanowania różnych sprawności i umiejętności językowych całość została podzielona na dwie części: gramatyczno-stylistyczną

oraz ortograficzną, które zostały oparte na odmiennych koncepcjach dydaktycznych.

ZAŁOŻENIA DYDAKTYCZNE ZBIORU ĆWICZEŃ *NA KOŃCU JĘZYKA*

CZĘŚĆ GRAMATYCZNO-STYLISTYCZNA *ĆWICZENIE CZYNI MISTRZA*

Po dokładnej analizie ilościowej wyników testu gramatycznego i testu kompetencji oraz wypowiedzi pisemnych wyodrębniono najsłabiej ukształtowane zjawiska językowe w grupie użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego. Należą do nich m.in.: tworzenie stopnia wyższego i najwyższego przymiotnika, tworzenie imiesłowów, kategoria rodzaju: mieszanie form męskoosobowych i niemęskoosobowych, rekcja orzeczenia imiennego, związek zgody, tworzenie pisemnych form wypowiedzi.

Koncepcja dydaktyczna ćwiczeń tej części koncentrowała się na czterech podstawowych elementach:

a) normie wzorcowej – celem ćwiczeń jest wyrobienie u użytkowników języka dziedziczonego umiejętności świadomego posługiwania się nim;
b) podejściu funkcjonalnym – według którego ćwiczenia gramatyczne zorganizowano wokół programu intencjonalno-pojęciowego (a nie: zagadnień językowych);
c) nauczaniu refleksyjnym – które opiera się na naturalnych procesach poznawczych, ponieważ zachęca do analizowania i syntezowania zdobywanej wiedzy oraz tworzenia własnych hipotez na temat przyswajanego języka i kultury;
d) wykorzystaniu szeroko pojętych tekstów kultury (Dąbrowska, Żurek 2016).

NORMA WZORCOWA

Jednym z kluczowych elementów koncepcji dydaktycznej jest nauczenie *heritage speakers* normy wzorcowej, co wynika ze specyficznych potrzeb językowych tych osób. Często znajomość języka nabytego w domu ogranicza się do normy potocznej[5]. Dlatego uznano za istotne wprowadzenie ćwiczeń uczących stosowania normy wzorcowej. Platforma zawiera klucz odpowiedzi oraz komentarze do zadań, co ułatwia użytkownikowi samodzielną pracę oraz rozumienie danych zagadnień.

PODEJŚCIE FUNKCJONALNE

Podejście funkcjonalne w koncepcji dydaktycznej polega na zorganizowaniu ćwiczeń gramatycznych wokół programu intencjonalno-pojęciowego (a nie: według zagadnień językowych), co widać już w spisie treści części gramatycznej w tytułach poszczególnych modułów:

- Moduł 1. Jak być uprzejmym? (funkcje grzecznościowe: przedstawianie, powitanie, pożegnanie, pozdrawianie, przepraszanie, dziękowanie).
- Moduł 2. Jak opowiadać? (funkcje informacyjne: pytanie o informacje, udzielanie informacji, relacjonowanie).
- Moduł 3. Jak działać słowami? (funkcje działania: proponowanie działania, zgoda i odmowa, wydawanie poleceń, udzielanie wskazówek).
- Moduł 4. Jak wyrażać uczucia? (funkcje ekspresywne: wyrażanie zadowolenia, niezadowolenia, radości, smutku, zdenerwowania, obojętności).
- Moduł 5. Jak mówić o czasie i przestrzeni? (wyrażanie pojęć ogólnych: relacje czasowe i przestrzenne, cechy, właściwości, ruch, wyrażanie celu, warunku i konsekwencji).
- Moduł 6. Jak przekonywać? (funkcje perswazyjne: prośba, polecenie, wyrażanie opinii, krytyka, aprobata i dezaprobata, argumentowanie, przekonywanie).
- Moduł 7. Gramatyczny miszmasz. Sprawdź, co potrafisz! (utrwalenie i powtórzenie ćwiczonych zagadnień; integrowanie ćwiczeń ortograficznych z gramatycznymi i stylistycznymi).

[5] Norma potoczna stanowi trzon normy użytkowej zgodnie z definicją podaną w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* pod red. A. Markowskiego, hasło: norma językowa.

Taki podział miał na celu osłabienie schematyzmu i potencjalnej monotonii, która może pojawić się przy ćwiczeniach o charakterze drylu językowego, co z kolei ma zapewnić uczącemu się większą swobodę. Osoba rozwiązująca zadania nie ma odczucia, że realizuje nużące ćwiczenia gramatyczne, ponieważ zagadnienia gramatyczne są niejako ukryte. Jest to niezwykle istotne w nauczaniu *heritage speakers*. Ze wstępnych analiz wynika, że niektórzy respondenci poprawnie realizowali pewne aspekty gramatyczne częściej w tekstach mówionych niż pisanych (Northeast 2016). Uczący się języka obcego mają zupełnie inne nastawienie: uczą się etapami, opanowując kolejne (nowe) elementy i są świadomi konieczności rozwiązywania ćwiczeń gramatycznych. Z kolei osoby, które naturalnie przyswoiły język przez zanurzenie się w nim (jak w przypadku *heritage speakers*), mogą mieć mniejszą motywację do takich form doskonalenia języka, dlatego tradycyjny zbiór ćwiczeń gramatycznych może okazać się dla nich mało interesujący. Wykorzystanie aktualnych tekstów zróżnicowanych tematycznie niewątpliwie podnosi jego atrakcyjność w oczach odbiorców. Funkcjonalność ćwiczeń stanowi element, który może być czynnikiem motywującym do ich rozwiązywania.

Mimo że użytkownik platformy ma wrażenie swobody i braku schematyzmu w poruszaniu się po kolejnych jej częściach, rozkład materiału jest nieprzypadkowy. Po pierwsze w każdym dziale doskonalone jest konkretne zagadnienie językowe, o czym informuje tytuł. Po drugie ćwiczenia podzielone są na łatwe i trudne w zależności od ich typu. W każdym dziale łatwe ćwiczenia (czyli zadania zamknięte) poprzedzają zadania trudniejsze (otwarte). Na ćwiczenia zamknięte składają się następujące ich typy: wielokrotnego wyboru, łączenie elementów, *tak/nie* oraz ćwiczenia z lukami uzupełnianymi z banku wyrazów. Zadania otwarte polegają na uzupełnianiu luk oraz transformacji. Ten podział ilustrują wybrane ćwiczenia z działu *Górskie wędrówki*, który doskonali stopniowanie i odmianę przymiotników. W zadaniach wykorzystano przykłady błędnie utworzonych form, które zaczerpnięto z wypowiedzi respondentów.

Przykład 1.
Proszę wybrać właściwą formę przymiotników zgodnie z podanym przykładem (stopień wyższy przymiotników).

Przykład:
0) drogi
a) drogszy
b) **droższy**

1) długi
a) dłuższy
b) długszy

2) tani
a) taniejszy
b) tańszy

3) lekki
a) lekkiejszy
b) lżejszy

Przykład 2.
Proszę uzupełnić zdania, wybierając poprawną formę wyrazu zgodnie z podanym przykładem.

Przykład:
Zakopane odegrało w czasach modernizmu ***niezwykłą*** *rolę.*
a) ***niezwykłą*** b) *niezwykłe* c) *niezwykłym*

1. Atmosfera w Zakopanem sprzyjała ….. wymianie myśli i twórczości artystycznej.
a) swobodnym b) swobodnie c) swobodnej

2. W sztuce istnieje specyficzny kierunek, w którym wyróżnia się kulturę górali oraz przyrodę ….. .
a) tatrzańską b) tatrzańska c) tatrzańskiej

3. Kierunek ten nazywamy stylem ….. lub szkołą tatrzańską.
a) zakopiańskiem b) zakopiańskim c) zakopiański

Przykład 3.
Proszę uzupełnić teksty odpowiednimi fragmentami zgodnie z podanym przykładem. UWAGA! Jeden fragment nie pasuje.

Twierdzi się, że ***jednym z najchętniej***[0] odwiedzanych miejsc w okolicach Zakopanego jest Morskie Oko. To .....[1] jezioro w Tatrach. Samochodem lub busem można dojechać do Palenicy Białczańskiej, pozostałe 8 km trzeba pokonać pieszo lub dorożką (zimą saniami). Miejsce to zawdzięcza swoją popularność .....[2] widokom, jakie rozciągają się na Tatry Wysokie. Nad Morskim Okiem znajduje się też schronisko .....[3], gdzie można usiąść i zjeść .....[4] szarlotkę.

Na podstawie: http://www.myzakopane.pl/index.php/morskie-oko-miejsce-wycieczek-z-zakopanego/[dostęp: maj 2014]
Zdjęcie: http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ATatry_-_MOko.jpg [dostęp: maj 2014]

a) górskie b) pyszną c) zielone
d) największe e) ~~jednym z najchętniej~~ f) niesamowitym

Przykład 4.

Proszę wpisać odpowiednią formę przymiotników zgodnie z podanym przykładem (stopień wyższy przymiotników).

Przykład:
0) *dobry – lepszy*

0. drogi – .....
1. słaby – .....
2. młody – .....
3. słodki – .....
4. wysoki – .....
5. łagodny – .....

Przykład 5.

Proszę uzupełnić tekst blogu, wpisując wyrazy podane w nawiasach w odpowiedniej formie zgodnie z podanym przykładem (stopień wyższy/najwyższy przymiotników i przysłówków).

W zeszłą sobotę byłam na ***najlepszej***[0] **(dobra)** wycieczce w moim życiu! Wyjechaliśmy ze znajomymi w Tatry w piątek wieczorem, do Zakopanego przyjechaliśmy około dziewiątej wieczorem. Droga nie była .....[1] **(wygodna)**, więc wszyscy byliśmy zmęczeni i chcieliśmy pójść spać. Gdy trafiliśmy na miejsce, przywitał nas bardzo sympatyczny góral, który mówił ze śmiesznym dla nas akcentem. Pokazał nam pokój i dał do niego klucz. Pokój był .....[2] **(tani)** od tych, w których zatrzymywałam się dotychczas, ale też nie mogę powiedzieć, że był .....[3] **(wysoka)** jakości.

NAUCZANIE REFLEKSYJNE ORAZ WYKORZYSTANIE TEKSTÓW KULTURY

Układ ćwiczeń skonstruowany według podejścia funkcjonalnego pozwala uczniowi skoncentrować się na treści zadań, które powstały na podstawie nauczania refleksyjnego zakładającego m.in. analizowanie i syntezowanie zdobywanej wiedzy oraz tworzenie własnych hipotez na temat przyswajanego języka i kultury. Wykorzystane teksty mają za zadanie poszerzenie wiedzy uczącego się nie tylko na tematy związane bezpośrednio z Polską (historia, geografia, kultura popularna), ale również na zagadnienia, które mogą dotyczyć młodych osób lub je po prostu zainteresować. Wykorzystanie więc szerokiego wachlarza różnych tekstów kultury (artykułów, zdjęć, piosenek, wierszy) ma na celu umożliwienie użytkownikowi platformy kontaktu z różnymi treściami (por. Majewska, Northeast 2016).

Przykład 6.
Proszę zdecydować, czy zdanie jest poprawne czy nie. Proszę skorygować zdania niepoprawne zgodnie z podanym przykładem.

Przykład:
Krzysztof Kieślowski to prawdopodobnie najwybitniejszy polski reżyser ostatnich lat.
a) ***poprawne***
b) *niepoprawne*

Mały Głodek jest znany potworek z reklam Danio.
a) *poprawne*
b) ***niepoprawne***
Mały Głodek jest znanym potworkiem z reklam Danio.

1. Ernest Malinowski był twórca linii kolejowej łączącej wybrzeże Atlantyku z wnętrzem Peru.
a) poprawne
b) niepoprawne
. . . . . .

2. Henryk Arctowski był naukowiec, oceanograf i badacz Antarktydy.
a) poprawne
b) niepoprawne
. . . . . .

Przykład 7.
Proszę wybrać poprawną formę wyrazu zgodnie z podanym przykładem.
Poradnik pozytywnego myślenia

Chcesz cieszyć się życiem, a często nie masz (dobry humor / ***dobrego humoru*** / dobre humory)[0]? Zacznij myśleć pozytywnie, by nie brakowało ci (pozytywnej energii / pozytywnym energiom / pozytywnych energii)[1]! Jeśli nie będziesz oglądać (filmów pełnych przemocy i agresji / filmy pełne przemocy i agresji / filmów pełne przemocy i agresji)[2] i zaczniesz unikać pesymistycznych osób, to wówczas twoje życie nabierze wielu kolorów. Negatywne uczucia zmniejszają twój zapał do pracy, więc nie miej (złe emocje / złych emocji / złej emocji)[3], takich jak gniew, żal czy zazdrość.

Przykład 8.
Proszę uzupełnić tekst, wpisując słowa z ramki w odpowiedniej formie.

niezwykły największe radzieckich płodnym rodzinna artystycznym pogrzebowe tatrzańskie wypoczynkowy najsłynniejszych ~~międzywojennych~~

Zakopane **lat *międzywojennych*[0] to najsłynniejszy ośrodek leczniczy i** …..[1] w **kraju. Z**akopane i Tatry fascynowały. Przyjazdy do Zakopanego były …..[2] obowiązkiem. Tu, pod Giewontem, spotykała się cyganeria. Jedną z najważniejszych postaci tamtych lat, związaną nierozerwalnie z Zakopanem był **Stanisław Ignacy Witkiewicz**. **T**en …..[3] artysta urodził się i mieszkał w Zakopanem w pierwszej połowie XX w.

Przykład 9.
Myslovitz „Scenariusz dla moich sąsiadów"

Kiedy powrócisz ***już***[0]
Ja będę …..[1]

Ulicą pójdę wzdłuż
Kupię gazetę
Zabiorę z sobą psa
…..[2] na ławce
Skończę …..[3]
By gotowy był
Wieczorem
Wieczorem …..[4] mym domem
Wystawię ekran
I wyświetlę film
…..[5] o mnie i o tobie
Będę …..[6] chore sąsiadów sny.

ZAGADNIENIA STYLISTYCZNE

Błędy stylistyczne występują nierzadko u osób, które mają częstszy kontakt z mową potoczną. Słusznie więc założono, że pojawią się także w grupie badanych respondentów, którzy nie mają okazji komunikować się w języku polskim w sytuacjach oficjalnych. Błędy stylistyczne pojawiły się przede wszystkim w tekstach pisanych, np. w zwrotach do adresatów, w słownictwie, formach gramatycznych, w konstrukcji tekstu. Zatem pod koniec każdego modułu zamieszczone zostały dwie lub trzy jednostki doskonalące sprawność stylistyczną w tekstach pisanych i mówionych. Ćwiczenia obejmują zwroty do adresatów, rozróżnianie form neutralnych i nacechowanych, umiejętność budowy konkretnych gatunków wypowiedzi (skargi, listu motywacyjnego, życiorysu). W zadaniach wykorzystano autentyczne błędy z tekstów respondentów.

Przykład 10.
Proszę wybrać wypowiedzi pasujące do sytuacji oficjalnej zgodnie z podanym przykładem. Uwaga! Dwie z czterech odpowiedzi są poprawne!

Przykład:
W restauracji
a) zalatywało starym olejem.
b) ***panował nieprzyjemny zapach.***
c) ***nieprzyjemnie pachniało.***
d) jechało zepsutą rybą.

1. Wieczorem
a) czułem się źle od tego jedzenia.
b) o mało nie zwymiotowałem po tym jedzeniu.
c) prawie rzygałem od tego jedzenia.
d) czułem się fatalnie po tym żarciu.

2. Przewodnik nie znał języków obcych,
a) więc nic nie kumaliśmy.
b) więc mieliśmy problem ze wzajemnym zrozumieniem.
c) więc nie mogłem się z nim dogadać.
d) więc nie mogliśmy się porozumieć.

CZĘŚĆ ORTOGRAFICZNA I CZĘŚĆ INTEGRUJĄCA KOMPETENCJE LINGWISTYCZNE *ABECADŁO Z PIECA SPADŁO*

Szeroko zakrojone badania nad problemami w pisowni użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego pozwoliły scharakteryzować kompetencję ortograficzną tej grupy (Majewska 2015, 2016a, 2016b, 2017). Ze względu na specyficzne umiejętności językowe respondentów oraz potrzebę rozwijania i doskonalenia ich świadomości językowej część glottodydaktyczna poświęcona ortografii została podzielona na dwie kategorie:

1) ćwiczenia *stricte* ortograficzne;
2) ćwiczenia integrujące kompetencję fonologiczną i kompetencję ortograficzną.

W pierwszej kategorii znalazły się tradycyjne ćwiczenia z ortografii. Na podstawie danych ilościowych wydzielono osiem zagadnień, które sprawiły respondentom najwięcej trudności. Dwa z nich dotyczą problemów samogłoskowych, pozostałych sześć – spółgłoskowych.

1. *Spadł bąk na strąk, a strąk na pąk* (zapis liter *ą* i *ę* oraz połączeń *om, on, em, en*);
2. *Mamy bzika na punkcie jamnika* (zapis wyrazów z *i/y*, *i/j*, zakończeń *-ii*);
3. *W krótkiej podróży czas mi się nie dłuży* (pisownia wyrazów z *ó* i *u*);
4. *Gdzie suszy się sushi?* (zapis liter oznaczających spółgłoski miękkie);

5. *Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie* (zapis liter oznaczających spółgłoski z szeregu szumiącego (*sz, rz/ż, cz, dż*);
6. *Wśród szumów krzewiastych trzcin* (zapis liter oznaczających spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, wyrazów z ubezdźwięcznieniami);
7. *Żubr żuje dojrzałą rzeżuchę* (pisownia wyrazów z *rz* i *ż*);
8. *Malowany łąki łan* (zapis liter: *l, ł, t*).

W zbiorze ćwiczeń opracowane zostały zagadnienia, które sprawiają trudność także rodzimym użytkownikom języka polskiego (1, 2, 3, 7) oraz te charakterystyczne wyłącznie dla użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego (5, 6, 8) lub dla osób, dla których język niemiecki jest L1 lub L2 (zagadnienie 4).

Każda jednostka zawiera ok. 7–8 ćwiczeń o zróżnicowanym stopniu trudności, we wszystkich zastosowano układ od łatwiejszych do trudniejszych. Gradacja materiału wiąże się również z zastosowaniem różnych typów zadań oraz stopniowaniem materiału leksykalnego. Większość przykładów została zaczerpnięta z prac pisemnych respondentów z grupy *heritage speakers* lub inspirowana typami błędów. Ćwiczenia polegające na wyborze jednej z dwóch możliwych form ukazują rzeczywiste trudności w pisowni, na które napotykają użytkownicy języka polskiego jako dziedziczonego.

Przykład 11.
Proszę wybrać poprawną formę wyrazu.

0. Ile (*pieniędzy*[1] / pieniendzy[2]) masz na (kącie[3] /*koncie*[4])?
1. (Czensto[1]/ często[2]) podróżujemy (pociongiem[3]/pociągiem[4]).
2. Czy twój (somsiad[1]/sąsiad[2]) jest (urzędnikiem[3]/urzendnikiem[4])?
3. Jaki jest (następny[1]/nastempny[2])(miesiąc[3]/miesionc[4]) w (kalędarzu[5]/kalendarzu[6])?
4. Ala idzie w (piątek[1]/piontek[2]) do (dętysty[3]/dentysty[4]).
5. Ewa jest (pienkną[1]/piękną[2])(kobietą[3]/kobietom[4]).

Częstym błędem popełnianym przez respondentów z niepełną polsko-niemiecką dwujęzycznością była elizja znaków diakrytycznych (tego typu błędy graficzne stanowiły 30% wszystkich błędów w pisowni), dlatego w każdej jednostce zawierającej litery z diakrytami (*ą, ę, ó, ż, ś, ć, ź, dź, ń, ł*) znalazły się również ćwiczenia polegające na uzupełnieniu znaku diakrytycznego

w odpowiednim miejscu lub zapisie odpowiedniej litery – ze znakiem diakrytycznym lub bez – w zależności od potrzeby.

Przykład 12.
W podanych zdaniach proszę dopisać znaki diakrytyczne (kreski) nad literami (*ś, ć, ź, dź, ń*) oznaczające miękkość tam, gdzie jest to potrzebne.

0. Kto zgasił swiatło?
   Kto zgasił <u>ś</u>wiatło?
1. Co dobrego zrobiłas na sniadanie?
2. W koncu umówilismy się wczesniej niż planowalismy.
3. Czy cos państwu podac?
4. Oczywiscie, dam ci odpowiedz jeszcze dzisiaj.
5. W którym miescie na swiecie najchętniej spędzilibyscie urlop?

Badania przeprowadzone w ramach projektu wykazały, że użytkownicy języka polskiego jako dziedziczonego znają język polski w stopniu komunikatywnym, ale mają duże problemy w pisaniu. Na potrzeby zintegrowanego nauczania wymowy i pisowni w tej grupie oraz doskonalenia kompetencji fonologicznej z uwagi na pozorną poprawność artykulacyjną użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego wskazują Ewa Lipińska i Anna Seretny (2013, 19). Efektem późnego kontaktu z grafią danego języka są problemy z przyswojeniem sobie jego systemu ortograficznego. Wynikają one z silnej interferencji z języka chronologicznie drugiego, która ujawnia się na poziomie interferencji oraz przypisywania fonemom znaków graficznych (Gajos 1995, 163–165).

Konieczność doskonalenia kompetencji fonologicznej u użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego, znających język rodzimy wyłącznie ze słuchu, zrodziła potrzebę opracowania dodatkowych ćwiczeń integrujących sprawności i doskonalących kompetencję fonologiczną. Z tego względu w module drugim znalazły się m.in. zadania na słuchowe różnicowanie trzech szeregów: syczącego, szumiącego i ciszącego, ponieważ uczący się musi usłyszeć różnicę między głoskami, aby później prawidłowo utrwalić relacje między odpowiednimi fonemami i grafemami.

Przykład 13.
Proszę posłuchać nagrania i podkreślić właściwy wyraz.

0. tkać[1] – ***tkacz***[2]
1. cyny[1] – czyny[2]
2. nić[1] – nic[2]
3. siarki[1] – ciarki[2]
4. cenny[1] – senny[2]
5. czary[1] – szary[2]
6. noc[1] – nos[2]
7. płać[1] – płac[2]

Przykład 14.
Proszę wpisać w tekst odpowiednie litery lub połączenia liter: *c, cz* lub *ć* (*ci*).

Ile jest warte towarzystwo innych ludzi? Okazuje się, że jest lepsze niż zdrowa dieta i aktywnoś…[1] fizy…[2]na. Skuteczniej niż najlepsze lekarstwa poprawia samopo…[3]u…[4]e i lepiej chroni nas przed kłopotami z pamię…[5]ą i skutkami starzenia się.

Wbrew pozorom przynależnoś…[6] do dużej li…[7]by grup społe…[8]nych nie ozna…[9]a automaty…[10] nie bardziej stresują…[11]ego trybu ży…[12]a i totalnego braku …[13]asu. Z badań przeprowadzonych wśród kobiet w Holandii wynika, że te najbardziej energi…[14]ne i wydajne w pra…[15]y wierzyły, że tak doskonale dają sobie radę z ży…[16]em zawodowym, ponieważ prowadzą intensywne ży…[17]e rodzinne. Odwrotna sytua…[18]ja także znajdowała potwierdzenie w ankietach: te, które świetnie się sprawdzały w domu, twierdziły, że dodatkowy zastrzyk energii daje im pra…[19]a zawodowa.

Ży…[20]e towarzyskie i zaangażowanie społe…[21]ne są tańsze i o wiele przyjemniejsze niż lekarstwa i różne terapie. A w dodatku działają jak sz…[22]epionka chronią…[23]a zdrowie psychi…[24]ne i fizy…[25]ne. W dodatku bez złych skutków ubo…[26]nych.

Ewa Nieckuła

http://www.wprost.pl/ar/174767/Przyjaciel-na-zdrowie [dostęp: 07.07.2014]

Wszystkie lingwistyczne uwarunkowania składające się na językową charakterystykę użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego zostały wzięte pod uwagę podczas opracowywania zagadnień sprawiających trudność respondentom z tej grupy, dlatego w drugiej części zbioru zadań znalazły się ćwiczenia rozwijające słuch fonematyczny oraz zadania wykorzystujące przekład obrazu fonicznego na graficzny.

Przykład 15.
Proszę posłuchać nagrania i uzupełnić brakujące wyrazy zgodnie z podanym przykładem.

Przykład
*W **przerwie**[1] **świątecznej**[2] pojechaliśmy na **wieś**[3]*
1. Może …..[1] upieczemy …..[2] …..[3]?
2. Nie …..[1] …..[2] na …..[3].
3. Możemy …..[1] się …..[2].
4. …..[1] mogę …..[2] swój …..[3] …..[4]?
5. W niedzielę …..[1] do …..[2] pubu na …..[3] piwo.
6. Czy …..[1] …..[2] w …..[3] …..[3] będzie …..[4]?

W drugim module zostały zawarte ćwiczenia uwzględniające zintegrowane nauczanie dwóch kompetencji. Szczególną uwagę zwrócono na połączenie ćwiczeń rozwijających kompetencję fonologiczną oraz kompetencję ortograficzną, ponieważ taka integracja pozwala na utrwalenie prawidłowych relacji między głoską i literą. Druga kategoria ćwiczeń objęła następujące zagadnienia:

1. *Czarny dzięcioł z chęcią pień ciął* (zapis liter *ą* i *ę* oraz połączeń: *om, on, em, en*)
2. *Byle jakie bile Billa* (różnicowanie liter: *i, y, e*);
3. *W polszczyźnie często chrzęści i świszczy* (różnicowanie szeregów: ciszącego i szumiącego);
4. *Wąską ścieżką na sam szczyt* (różnicowanie szeregów: ciszącego, szumiącego i syczącego).

WNIOSKI

Opracowany przez wrocławski zespół zbiór ćwiczeń dla użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego uwzględnia charakterystykę językową badanych osób – zadania w nim zawarte rozwijają i doskonalą świadomość językową zróżnicowanej grupy *heritage speakers*. Uwzględnienie specyficz-

nych potrzeb poznawczych, włączenie elementów kulturowych (tzw. kultury wysokiej, kultury popularnej) oraz wykorzystanie treści realioznawczych i popularnonaukowych wpłynęło korzystnie na zawartość zbioru i na jego odbiór.

Omówione ćwiczenia mogą służyć samodzielnemu rozwijaniu kompetencji językowej lub stanowić uzupełnienie zajęć lektoratowych.

BIBLIOGRAFIA

Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok: Stowarzyszenie Trans-Humana.

Besters-Dilger J., 2016, *Emigracja z Polski, język niemiecki jako drugi i erozja języka polskiego*, w: Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A., red., *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.

Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A., red., 2016, *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.

Dąbrowska A., Pasieka M., 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr*, w: Dąbrowska A., Dobesz U., red., *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Dąbrowska A., Żurek A., 2016, *Koncepcja dydaktyczna ćwiczeń interaktywnych do nauki języka polskiego jako odziedziczonego*, w: Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A., red., *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.

Gajos M., 1995, *Reprezentacje graficzne w dydaktyce języka obcego*, Łódź: Wyd. UŁ.

Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Laskowski J., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków: Universitas.

Libura A., 2014, *Atrycja języka odziedziczonego*, w: Dąbrowska A., Dobesz U., red., *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.

Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Lipińska E., Seretny A., 2012a, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Lipińska E., Seretny A., 2012b, *Nauczanie kompetencji językowych w układzie zintegrowanym, czyli praktyka w praktyce*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2(10).
Lipińska E., Seretny A., 2013a, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Lipińska E., Seretny A., 2013b, *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 02.09.2016].
Majewska A., 2015, *Realizacja samogłosek nosowych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego i rodzimych użytkowników*, w: Kołodziejek E., red., „Zeszyt 5 Studenckich Prac Naukowych Koła Młodych Językoznawców".
Majewska A., 2016a, *Błędy w zapisie i dystrybucji liter oznaczających spółgłoski miękkie w tekstach niemieckojęzycznych użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego*, w: Veselka M., Nowicka D., Czemplik N., Neumann C. (eds.) *Vicejazyčnost. Český, polský a Neck jazyk, literatura a kultura v komparaci*, Praha: FF UK.
Majewska A., 2016b, *Problemy ortograficzne osób z niepełną polsko-niemiecką dwujęzycznością*, w: Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A., red., *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
Majewska A., 2017, *Błędy w zapisie i dystrybucji liter ą i ę oraz połączeń om, on, em, en w tekstach niemieckojęzycznych użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego*, w: Kubicka E., Berend M., Rittner M., red., „Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV", Toruń: Wyd. UMK.
Majewska A., Northeast K., 2016, *„Serce mam jakby podzielone na dwie części…". Elementy kulturowe w zbiorze ćwiczeń dla użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego „Na końcu języka"*, „Roczniki Humanistyczne", nr 64/10.
Majewska-Tworek A., 2005, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Wyd. UW.
Northeast K., *Typy interaktywnych ćwiczeń do nauki języka polskiego jako odziedziczonego w zbiorze „Na końcu języka"*, w: Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A., red., *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
Northeast K., 2017, *Akomodacja w grupie nominalnej w tekstach niemieckojęzycznych użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego*, w: Kubicka E., Berend M., Rittner M., red., „Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV", Toruń: Wyd. UMK.
Nowakowska A., 1999, *Problemy ortograficzne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, „Poradnik Językowy", nr 7.
Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Polinsky M., 1997, *American Russian: language loss meets language acquisition*, http:// scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/American_Russian__Language_Loss_Meets_Language_Acquisition.pdf?m=1360038984 [dostęp: 02.09.2016].

Żydek-Bednarczuk U., 2007, *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*, w: Achtelik A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wyd. Gnome.

Agnieszka Majewska, Kathryn Northeast

ON SELECTED ASPECTS OF LANGUAGE PROFICIENCY DEVELOPMENT USING THE EXAMPLE OF *NA KOŃCU JĘZYKA* SET OF EXERCISES

The article presents a research project entitled *Linguistic and glottodidactic aspects of incomplete Polish-German bilingualism*. It concentrates on analysing the linguistic competence of heritage speakers in Germany. The detailed research enables one to point the elements of language that have eroded, which leads to identifying the specific needs of heritage speakers in Germany and designing a set of exercises suitable for this group of learners. The article author analyses a set of exercises entitled *Na końcu języka,* presenting suggested solutions.

Keywords: heritage speakers, inherited language, bilingualism, erosion

JAKUB BORTLÍK
Uniwersytet im. Palackiego
Ołomuniec, Republika Czeska

MARCIN WĄGIEL
Uniwersytet im. Masaryka
Brno, Republika Czeska

POLFON – INTERAKTYWNY PORTAL EDUKACYJNY POŚWIĘCONY POLSKIEJ FONETYCE

WPROWADZENIE[1]

Celem artykułu jest prezentacja portalu *PolFon* – interaktywnej platformy edukacyjnej poświęconej polskiej fonetyce, która jest bezpłatnie dostępna na stronie internetowej http://polfon.upol.cz. Portal powstawał w ramach działalności sekcji filologii polskiej w Katedrze Slawistyki Uniwersytetu im. Palackiego w Ołomuńcu w latach 2014–2016, a jego uroczyste udostępnienie miało miejsce w czerwcu 2016 roku podczas VI Światowego Kongresu Polonistów w Katowicach. *PolFon* jest przeznaczony przede wszystkim dla obcokrajowców chcących opanować polską wymowę,

[1] Autorzy składają podziękowania Annie Radwan oraz Aleksandrze Starzyńskiej, które uczestniczyły w projekcie jako lektorki, oraz ekipie studia Spoj.se, która zaprojektowała stronę internetową. Ponadto podziękowania należą się Ivanie Doborotovej za wsparcie okazane w trakcie realizacji projektu, a także wszystkim osobom, których cenne uwagi miały wpływ na ostateczny kształt portalu. *PolFon* powstał w ramach realizacji grantu *Fonematika polštiny z hlediska axiomatického funkcionalismu. Fonetická a fonologická analýza současného polského jazyka*, numer projektu IGA_FF_2014_081, finansowanego ze środków Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej.

ale może także zainteresować polskich studentów polonistyki, lektorów języka polskiego, a także zawodowych lingwistów. Oprócz materiałów poglądowych obejmujących nagrania audio oraz schematy artykulacyjne zawiera ćwiczenia zarówno szkolące słuch fonematyczny, jak również umiejętność identyfikacji cech artykulacyjnych i transkrypcji fonetycznej poszczególnych głosek.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROJEKTU

Pomimo że portale internetowe poświęcone zagadnieniom fonetycznym stanowią niezwykle cenne zasoby zarówno w kontekście glottodydaktycznym, jak i lingwistycznym, nie są one wciąż szczególnie liczne i nie każdy język może się poszczycić tego typu opracowaniem. Jednym z celów projektu, w ramach którego powstała platforma *PolFon*, było uzupełnienie luki w kontekście interaktywnych zasobów fonetycznych języka polskiego. Warto zatem wymienić kilka istotnych grantów tego typu, które stanowiły inspirację dla powstania *PolFonu*.

Bodaj najbardziej znanym i najpopularniejszym portalem fonetycznym jest stworzona przez interdyscyplinarny zespół na Uniwersytecie Iowa platforma internetowa *Sounds of Speech* (Moon 2000). Portal poświęcony jest wymowie języka angielskiego, hiszpańskiego i niemieckiego, a także anatomii narządów mowy; zawiera bogaty materiał ilustracyjny obejmujący nie tylko zestawienia cech artykulacyjnych, lecz także interaktywne schematy oraz nagrania audio i wideo. Innym ciekawym portalem fonetycznym jest poświęcona wymowie języka norweskiego strona internetowa *Norske Språklyder* (Skarbø 2002). Oprócz zestawień głosek strona udostępnia także opisy istotnych zjawisk fonetycznych wraz z podstawową literaturą przedmiotu. Kolejnym źródłem inspiracji była strona *Phonetic Flash* (Maidment 2011) przeznaczona dla użytkowników chcących opanować wiadomości dotyczące cech artykulacyjnych głosek oraz umiejętność transkrypcji fonetycznej z wykorzystaniem międzynarodowego alfabetu fonetycznego (IPA).

Również dla języka polskiego powstały już portale fonetyczne. Pierwszym z nich jest stworzona przez zespół pracowników Uniwersytetu Śląskiego w Ka-

towicach oraz Uniwersytetu Gdańskiego platforma *Fonem* (Gruba 2011). Portal ten zorientowany jest głównie na zagadnienia polskiej fonetyki stosowanej w zakresie normy i patologii mowy, a dostęp do niego jest odpłatny. Warto także wymienić rozwijaną od kilku lat bardzo atrakcyjną wizualnie stronę internetową *Wymowa polska* (Madelska 2016) poświęconą przede wszystkim glottodydaktyce dzieci.

Na tle wymienionych zasobów portal *PolFon* to efekt połączenia trzech głównych założeń. Po pierwsze stanowi on interaktywną pomoc dydaktyczną dla obcokrajowców chcących opanować polską wymowę, dlatego też zawiera bogaty materiał dźwiękowy oraz graficzny, a także wiele ćwiczeń. Po drugie *PolFon* jest przeznaczony dla osób zainteresowanych fonetyką artykulacyjną, zatem skonstruowano go w taki sposób, aby umożliwić efektywne porównywanie poszczególnych jednostek w kontekście artykulacyjnym. Po trzecie projekt realizowano pod hasłem internacjonalizacji aparatu deskryptywnego polskiej fonetyki (por. np. Karaś, Madejowa 1977, Wągiel 2014), stąd decyzja o przyjęciu dwóch systemów transkrypcji: IPA oraz polskiej odmiany slawistycznego alfabetu fonetycznego (AS), a także zastosowaniu internacjonalizmów na określenie opisywanych kategorii fonetycznych. Ponadto kierując się poglądem, że własność intelektualna, w szczególności zaś ta nabyta w wyniku działalności finansowanej ze środków publicznych powinna być udziałem wszystkich uczestników kultury, zdecydowano, by stworzyć wielowymiarową platformę edukacyjną, do której dostęp byłby całkowicie bezpłatny.

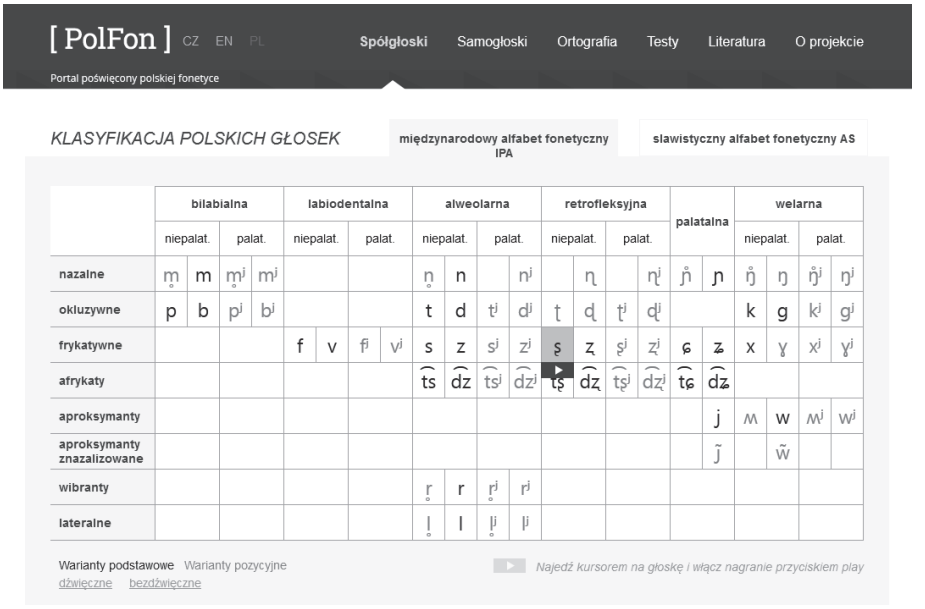
Grupę docelową stanowią przede wszystkim studenci zagranicznych slawistyk, którzy chcą opanować polską wymowę oraz lektorzy języka polskiego. Mamy jednak nadzieję, że portal może także zainteresować studentów polskich polonistyk, a także zawodowych językoznawców zainteresowanych porównawczymi badaniami fonetycznymi. Dlatego też cała strona dostępna jest w trzech wersjach językowych: polskiej, czeskiej oraz angielskiej. Ponieważ *PolFon* powstał w czeskim środowisku lingwistycznym, podczas opracowywania prezentacji, przykładów oraz ćwiczeń fonetycznych przyjęto przede wszystkim perspektywę użytkownika posługującego się językiem zachodniosłowiańskim (czeskim, ewentualnie słowackim) jako ojczystym. Nie oznacza to jednak, że portal będzie hermetyczny dla użytkowników innych języków. Wręcz przeciwnie, mamy nadzieję, że większość komponen-

tów może stanowić uniwersalną pomoc glottodydaktyczną w nauczaniu języka polskiego jako obcego bądź interaktywną bazę danych przydatną w kontrastywnych badaniach fonetycznych.

STRUKTURA PORTALU

Portal *PolFon* składa się z sześciu podstawowych modułów, którym odpowiadają poszczególne zakładki na stronie głównej portalu:

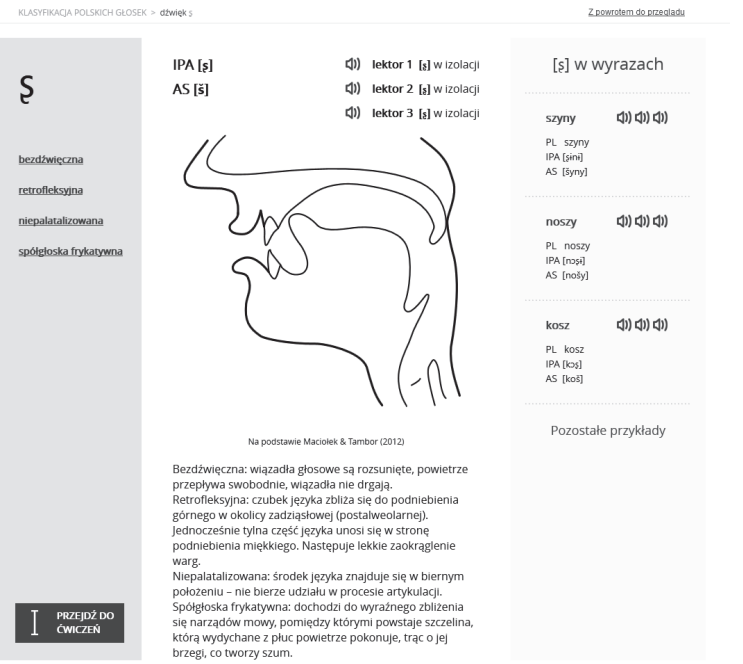
a) spółgłoski,
b) samogłoski,
c) ortografia,
d) testy (zawierające ćwiczenia słuchu fonematycznego oraz transkrypcji fonetycznej),
e) literatura,
f) o projekcie.



Strona główna portalu *PolFon* – klasyfikacja polskich spółgłosek

Moduły *Spółgłoski* oraz *Samogłoski* składają się na klasyfikację polskich głosek obejmującą wyczerpujące informacje na temat polskiego inwentarza fonetycznego. Poszczególne spółgłoski sklasyfikowano w tabeli pod względem sposobu oraz miejsca artykulacji, a także palatalizacji oraz dźwięczności. Samogłoski także uporządkowano w standardowej tabeli, uwzględniając stopień otwarcia/przymknięcia ust oraz położenie języka w poziomie (samogłoski przednie/tylne). Po nakierowaniu kursora na wybraną głoskę występującą w izolacji (wyraźniejszy kolor) użytkownik, klikając na trójkątny symbol odtwarzania, może odsłuchać nagrania audio. Ponadto po ustawieniu kursora na wybranej kategorii fonetycznej, np. miejsce lub sposób artykulacji, relewantna część tabeli zostanie podświetlona w celu lepszej orientacji w zestawieniu.

Każda głoska skatalogowana na stronach portalu posiada własną podstronę ze szczegółowym opisem cech artykulacyjnych, nagraniami przykładów w relewantnych kontekstach, a także materiałem graficznym przedstawiającym schemat artykulacyjny. W dodatku z podstrony danej głoski można przejść bezpośrednio do modułu zawierającego ćwiczenia.



Podstrona głoski [ʂ]

Inwentarz głosek stanowiący podstawę materiału ilustracyjnego zamieszczonego na stronie portalu *PolFon* ustalono na podstawie standardowych analiz fonetycznych języka polskiego przeprowadzonych między innymi w następujących publikacjach: Dłuska (1950), Wierzchowska (1980), Rocławski (1986), Dukiewicz, Sawicka (1995), Wiśniewski (2001), Ostaszewska, Tambor (2002), Jassem (2003) czy też Gussmann (2007). W kilku kwestiach zdecydowano się na pominięcie pewnych głosek, co jednak dla ogólnego obrazu polskiej fonetyki nie powinno mieć większego znaczenia. W szczególności na stronie portalu nie uwzględniono samogłosek znazalizowanych występujących przed spółgłoskami nazalnymi, ewentualnie aproksymantami nazalnymi (odnotowują je np. Ostaszewska, Tambor 2002). Przyjmuje się tu, że artykulacja samogłosek z opuszczonym podniebieniem miękkim jest konieczną konsekwencją sąsiedztwa spółgłosek nazalnych i nie musi być w związku z tym zaznaczana w transkrypcji fonetycznej (Dukiewicz, Sawicka 1995, 28–29).

Występowanie głoski [ụ][2] przyjęto za: Wiśniewski (2001) i Ostaszewska, Tambor (2002), pomimo że w niektórych pracach nie jest ona odnotowywana (np. Wierzchowska 1980; Dukiewicz, Sawicka 1995). Ponadto pominięto tu występującą w niektórych opracowaniach bezdźwięczną spalatalizowaną alweolarną spółgłoskę nazalną [n̥ʲ] (np. Ostaszewska, Tambor 2002).

Stosunkowo nietypowym rozwiązaniem jest umieszczenie dyftongów nazalnych [ɛw̃] i [ɔw̃] w obrębie klasyfikacji polskich samogłosek. Przyjęcie takiego rozwiązania ma jednak uzasadnienie dydaktyczne, ponieważ z perspektywy glottodydaktyki dyftongi nazalne nie różnią się funkcjonalnie od samogłosek. W dodatku istnieją silne argumenty natury fonologicznej, by uznać dyftongi nazalne za realizacje pojedynczych fonemów wokalicznych (Wągiel 2016, 53–55; Dukiewicz, Sawicka 1995, Wiśniewski 2001, Ostaszewska, Tambor 2002 i in.). Za kontrowersyjną może być także uznana decyzja o wprowadzeniu w przypadku dyftongów nazalnych kategorii palatalne na określenie

[2] Chodzi o [u] o zmienionej artykulacji w kontekstach pomiędzy palatalnymi. We wszystkich transkrypcjach fonetycznych zamieszczonych w niniejszym artykule wykorzystano międzynarodowy alfabet fonetyczny (IPA) zgodnie ze zrewidowanymi zasadami transkrypcji (Wągiel 2014; 2016, 36–45).

wariantów pozycyjnych [ɛ̃ʲ̃] i [ɔ̃ʲ̃], np. półotwarty przedni niezaokrąglony palatalny dyftong nazalny [ɛ̃ʲ̃]. Powodem przyjęcia takiego rozwiązania była konieczność odróżnienia w ćwiczeniach wskazanych wariantów od wariantów podstawowych [ɛw̃] i [ɔw̃], do czego cecha PALATALNE wydaje się najbardziej odpowiednią kategorią.

W obu zestawieniach odróżniono graficznie (różne odcienie fioletu) głoski występujące w izolacji (warianty podstawowe) oraz warianty pozycyjne, przy czym w przypadku wariantów podstawowych istnieje możliwość odtworzenia przykładowego nagrania audio. Z poziomu zestawienia spółgłosek czy też samogłosek można przejść bezpośrednio na strony poszczególnych głosek, które zawierają szczegółowe informacje fonetyczne: charakterystykę cech artykulacyjnych, schematy artykulacyjne, a także nagrania audio z przykładowymi realizacjami danej głoski przez trzech rodzimych użytkowników języka polskiego (tam, gdzie to możliwe, zarówno w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, jak i w izolacji). W przypadku głosek, które sprawiają szczególne trudności wielu obcokrajowcom uczącym się języka polskiego (problematyczne głoski w terminologii portalu), do dyspozycji użytkownika jest wyjątkowo duża liczba przykładów, które często tworzą pary minimalne z innymi głoskami, np. *prosię ~ proszę*, czy też *łata ~ lata ~ wata*. W przypadku dyftongu [ɔw̃] uwzględniono kontrasty oparte na opozycji z sekwencją [ɔw], np. *żywią ~ żywioł*.

W zakładce *Ortografia* zamieszczono zestawienie korespondencji ortograficzno-ortoepicznych języka polskiego. Zestawienie to zawiera listę relacji pomiędzy grafemami występującymi w polskim alfabecie a głoskami, które mogą być przez nie oznaczane. Należy zaznaczyć, że nie wszystkie realizacje stanowią bezwzględnie część inwentarza fonetycznego każdego rodzimego użytkownika polszczyzny. Przyjmuje się tu jednak za wiążące ustalenia klasycznych prac z zakresu fonetyki języka polskiego. Na przykład realizacja /ɲ/ reprezentowanego w piśmie za pomocą grafemu ⟨ń⟩ jako kombinacji [j] oraz spółgłoski nazalnej, jak np. w wyrazach *hańba* [xajmba], *bańki* [bajŋʲkʲi], kojarzona jest w literaturze przedmiotu ze zjawiskiem rozsunięcia artykulacyjnego w kontekstach przed spółgłoskami i przyjęta za: Biedrzycki (1963). Aż 18 różnych kombinacji głosek reprezentowanych przez grafem ⟨ą⟩ odpowiada opisom fonetycznym języka polskiego zakładającym palatalizację ca-

łych grup spółgłoskowych, jak np. w wyrazie *dąbki* [dɔmʲpʲkʲi], a także zmianę miejsca artykulacji samogłosek w kontekstach pomiędzy spółgłoskami palatalnymi (ewentualnie spalatalizowanymi). Dlatego też wyraz *pociągi* jest transkrybowany na stronie portalu *PolFon* jako [pɔt͡ɕɔ̨ŋʲgʲi].

W zakładce *Literatura* znajduje się spis literatury przedmiotu zawierający najważniejsze pozycje bibliograficzne poświęcone polskiej fonetyce i fonologii wydane w języku polskim, angielskim, czeskim oraz słowackim. Podano także odsyłacze do słowników oraz podręczników wymowy polskiej. Wreszcie w sekcji *O projekcie* zamieszczono podstawowe informacje na temat portalu *PolFon*, dane o grancie, w ramach którego sfinansowano prace nad projektem, przedstawiono autorów, a także zwięźle omówiono zagadnienia związane z systemem transkrypcji fonetycznej języka polskiego wykorzystanym na stronie internetowej.

ĆWICZENIA

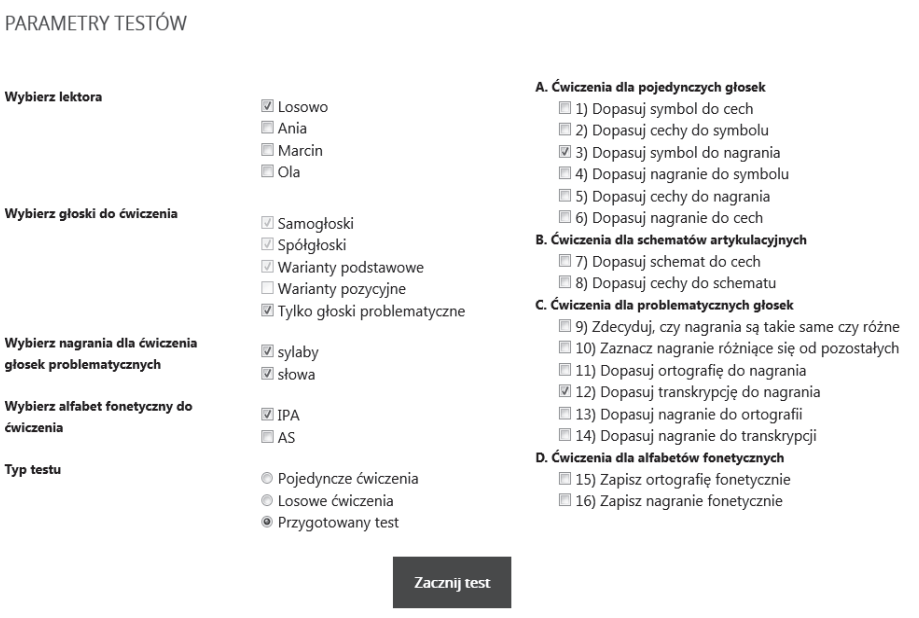
Niezwykle ważny w perspektywie glottodydaktycznej komponent portalu znajduje się w zakładce *Testy*. Moduł ten zawiera serie ćwiczeń stworzonych specjalnie na potrzeby platformy *PolFon*. Zadania te sprawdzają wiadomości i umiejętności, które użytkownik może zdobyć, studiując pozostałe moduły portalu. Chodzi tu przede wszystkim o umiejętności wykorzystania alfabetu IPA oraz AS w transkrypcji fonetycznej języka polskiego, wiadomości dotyczące charakterystyki oraz schematów artykulacyjnych polskich głosek, a zwłaszcza trenowanie słuchu fonematycznego[3], tj. umiejętności rozróżniania poszczególnych polskich głosek, przede wszystkim zaś tzw. głosek problematycznych.

Ćwiczenia umożliwiają stosunkowo szerokie spektrum ustawień, dzięki czemu użytkownik ma możliwość ćwiczenia wybranych umiejętności – tych, które go najbardziej interesują czy też tych, które sprawiają mu naj-

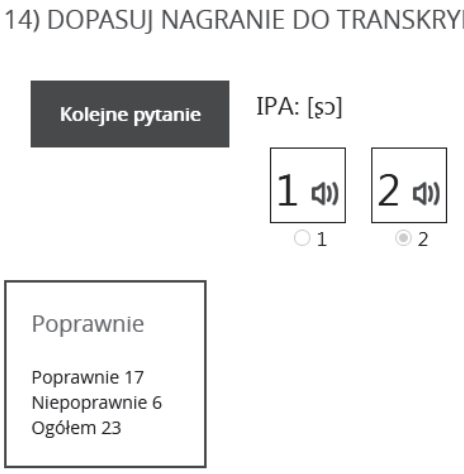
[3] W terminologii użytej np. w: Rocławski, 2010: słuchu fonemowego.

większe trudności. Użytkownik może także skorzystać z wcześniej przygotowanego testu, który poprowadzi go od najprostszych do najtrudniejszych ćwiczeń, od zwykłego rozróżniania lub identyfikowania głosek po samodzielną transkrypcję fonetyczną. W przypadku ćwiczeń z nagraniami audio można wybrać konkretnego lektora spośród trzech rodzimych użytkowników języka polskiego. Ponadto istnieje możliwość wyboru konkretnej klasy głosek (samogłoski, spółgłoski, warianty podstawowe lub pozycyjne czy też wyłącznie problematyczne głoski). Domyślnie wykonuje się ćwiczenia wyłącznie z wykorzystaniem alfabetu IPA, jednak zmieniając ustawienia, można w prosty sposób wybrać także AS, ewentualnie oba systemy transkrypcji naraz. Użytkownik może także zdecydować się na losowy wybór ćwiczeń.

W trakcie wykonywania ćwiczeń użytkownik otrzymuje natychmiastową informację zwrotną, portal zwraca uwagę na popełnione błędy i wyświetla poprawne odpowiedzi. W ćwiczeniach z materiałem audio odbiorca ma możliwość wielokrotnego odsłuchiwania nagrania i może śledzić zestawienie pokazujące łączną liczbę poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi.



Ustawienia ćwiczeń



Przykładowe ćwiczenie

TRANSKRYPCJA FONETYCZNA

Na stronach portalu *PolFon* wykorzystano dwa systemy notacji fonetycznej: IPA oraz AS. W modułach *Spółgłoski* i *Samogłoski* użytkownik może w każdej chwili dokonać przełączenia pomiędzy alfabetami, klikając odpowiedni przycisk. Ponadto wybierając dane ćwiczenie, może także podjąć decyzję odnośnie do alfabetu fonetycznego. Podobnie jak w niniejszym artykule IPA stosuje się zgodnie ze zrewidowanymi zasadami transkrypcji (por. Wągiel 2014; 2016, 36–45).

Zastosowana na stronach *PolFonu* transkrypcja IPA różni się pod kilkoma względami od transkrypcji wykorzystanej np. przez Jassema (2003). Dotyczy to przede wszystkim użycia symboli ⟨ʂ ʐ t͡ʂ d͡ʐ⟩[4] zamiast tradycyjnie wykorzystywanych ⟨ʃ ʒ t͡ʃ d͡ʒ⟩. Decyzję tę podjęto w oparciu o ustalenia Hamann (2004) co do retrofleksyjnego charakteru tychże głosek. Rozwiązanie to wydaje się adekwatne również w perspektywie glottodydaktycznej, ponieważ podkreśla odmienność omawianych głosek od podobnych głosek w innych

[4] W przyjętej tu konwencji IPA symbole umieszczone w nawiasach ostrokątnych oznaczają grafemy, natomiast te w nawiasach kwadratowych – głoski.

językach, por. np. ostatnią głoskę w polskim wyrazie *kosz* [kɔʂ] z czeskim *koš* (pol. *kosz*) [kɔʃ] bądź też angielskim *cosh* (ang. *pałka*) [kʰɒʃ].

Kolejną różnicę stanowi wykorzystanie symboli ⟨kʲ gʲ xʲ⟩ zamiast ⟨c ɟ ç⟩ na oznaczenie spalatalizowanych spółgłosek welarnych. W tym wypadku kluczowym kryterium jest odmienna charakterystyka tychże głosek w porównaniu z faktycznymi spółgłoskami palatalnymi, dla których w IPA przeznaczono symbole ⟨c ɟ ç⟩. Z głoskami [c] oraz [ɟ] można się spotkać w języku czeskim, np. w wyrazie *děti* (pol. *dzieci*) [ɟɛcɪ]; głoska [ç] występuje natomiast w języku niemieckim, np. w wyrazie *ich* (pol. *ja*) [ʔɪç].

Symbol ⟨a⟩ jest stosowany na stronach portalu odmiennie niż w oficjalnym zestawieniu IPA, gdzie oznacza on otwartą niezaokrągloną samogłoską przednią. Otwartą samogłoskę środkową, która w języku polskim występuje np. w wyrazie *spać*, odróżnia się w IPA za pomocą znaku diakrytycznego symbolizującego centralizację: ⟨ä⟩. Jednak ze względu na fakt, że do transkrypcji wariantów pozostałych samogłosek używa się symboli standardowych, a diakrytyka stosowana jest do oznaczenia wariantów pozycyjnych (patrz niżej), do zapisu samogłoski środkowej przyjmuje się tu symbol ⟨a⟩, np. *spać* [spat͡ɛ][5]. Natomiast wariant o przesuniętej do przodu artykulacji odróżnia się za pomocą ⟨ą⟩, np. *siać* [ɕą̟t͡ɕ].

Polskie samogłoski z wyjątkiem [i] oraz [ɨ] mają warianty pozycyjne o przesuniętej artykulacji (patrz niżej). Na pytanie, czy od wariantów podstawowych różnią się na tyle, by transkrybować je za pomocą specjalnych znaków (np. ⟨ʉ⟩ w przypadku wariantu przymkniętego tylnego [u] o przesuniętej do przodu artykulacji), powinna odpowiedzieć dokładna analiza fonetyczna w kontekście porównawczym. Zastosowanie symboli dla wariantów podstawowych w połączeniu z odpowiednimi znakami diakrytycznymi umożliwia zaznaczenie, w jaki sposób warianty pozycyjne się różnią, bez konieczności określania skali tej różnicy: głoski [ɛ̝ ɔ̝] względem wariantów podstawowych [ɛ ɔ] mają podwyższoną artykulację, natomiast artykulacja [ą̟ u̟] jest przesunięta do przodu względem [a u].

Z przyczyn dydaktycznych dyftongi nazalne [ɔ̃w̃] i [ɛ̃w̃] zostały umieszczone wśród samogłosek, pomimo że we współczesnym języku polskim wy-

[5] Taka transkrypcja wydaje się przeważać w pracach wykorzystujących alfabet IPA, choć np. Dukiewicz, Sawicka (1995) stosują symbol ⟨ɑ⟩.

mawiane są one jako kombinacje samogłoski [ɔ] lub [ɛ] oraz aproksymantu znazalizowanego [w̃] lub [j̃]. Ortograficzne ⟨ą⟩ oraz ⟨ę⟩ przed okluzywami i afrykatami wymawia się jako kombinację samogłoski odpowiednio [ɔ] lub [ɛ] oraz spółgłoski nosowej o miejscu artykulacji odpowiadającym sąsiadującej spółgłosce, np. *ząb* [zɔmp], *lęk* [lɛŋk].

W przypadku głosek [ɛ ʑ t͡ɕ d͡ʑ] oraz [w ʍ wʲ ʍʲ w̃], które figurują w tabeli poglądowej jako spółgłoski palatalne oraz welarne, mamy w rzeczywistości do czynienia z koartykulacją. Są to zatem odpowiednio spółgłoski alweo-palatalne oraz labio-welarne. Abstrahując od konkretnej analizy fonologicznej, przyjęto termin wariant pozycyjny na określenie głoski o wyraźnie ograniczonej dystrybucji. A zatem w terminologii portalu warianty pozycyjne to głoski występujące jedynie w określonych kontekstach, w szczególności zaś:

a) spółgłoski spalatalizowane występują przed samogłoską [i], a także przed spółgłoskami palatalnymi lub spalatalizowanymi,
b) bezdźwięczne (ubezdźwięcznione) spółgłoski sonorne występują w kontekstach pomiędzy bezdźwięcznymi obstruentami, a także w wygłosie po obstruentach,
c) retrofleksyjne oraz welarne warianty niektórych głosek występują przed innymi głoskami odpowiednio retrofleksyjnymi oraz welarnymi,
d) samogłoski [ą ę ǫ ų] występują pomiędzy spółgłoskami palatalnymi lub spalatalizowanymi i mają podwyższoną lub przesuniętą do przodu artykulację względem [a ɛ ɔ u].

SKRYPT *POPA.PRAAT*

Portal zawiera 1829 pozycji (37 głosek, 1228 sylab oraz 564 słów), dla których konieczne było przygotowanie transkrypcji fonetycznej w dwóch systemach notacji (IPA oraz AS). Znaczna część tychże pozycji zawiera znaki diakrytyczne. Ponadto zachodzą w nich różne procesy fonetyczne, jak np. upodobnienie pod względem dźwięczności, miejsca artykulacji czy też palatalizacja. Przy ręcznym opracowywaniu takiej liczby danych nieuchronnie doszłoby do błędów, co zresztą potwierdziły wstępne prace nad przygotowaniem materia-

łu do nagrań. W celu uniknięcia tego typu nieścisłości w ramach projektu powstał skrypt w programie Praat (Boersma, Weenink 2016) przeznaczony do automatycznej transkrypcji języka polskiego w IPA oraz AS. Skrypt ten bazuje na fonologicznym charakterze ortografii polskiego słownictwa rodzimego i jest niezwykle przydatnym narzędziem w procesie automatyzacji transkrypcji fonetycznej.

Opracowany w ramach projektu skrypt *popa.praat* (*Polish Orthography to Phonetic Alphabets*) jest bezpłatnie dostępny na licencji GNU General Public License (por. http://www.gnu.org/licenses) i można go pobrać ze strony https://github.com/jakubbortlik/popa. Szczegółowy opis techniczny działania skryptu zamieszczono w dokumentacji na tejże stronie, w tym miejscu zostaną omówione tylko podstawowe zasady, na których opierają się wykorzystane w skrypcie algorytmy.

Zasady polskiej ortografii umożliwiają stosunkowo adekwatną konwersję grafemów oraz ich sekwencji (di- i trigrafów) na fonemy oraz ich warianty pozycyjne. Skrypt dokonuje transkrypcji w kilku krokach. Najpierw każdej polskiej głosce (włączając w to warianty pozycyjne) zostaje przyporządkowany unikalny kod cyfrowy. W przypadku spółgłosek kod ten zawiera informacje na temat miejsca i sposobu artykulacji, palatalizacji, dźwięczności, a także relewantną pod względem fonotaktycznym klasę głoski (obstruent, spółgłoska sonorna umożliwiająca utratę dźwięczności czy też aproksymant znazalizowany), tak więc np. dźwięczna bilabialna spółgłoska nazalna [m] ma kod 11013, jej bezdźwięczny ekwiwalent [m̥] – 11003, spalatalizowane [mʲ] – 11113, a bezdźwięczny spalatalizowany wariant [m̥ʲ] jest ewidencjonowany pod kodem 11103. Kody samogłosek mieszczą się w przedziale od 1 do 6, natomiast wartości kodów odpowiednich wariantów pozycyjnych są większe o 20, np. [a] przyporządkowano wartość 4, a [ą] – wartość 24. W ramach skryptu kodowane są także granice między słowami.

Skrypt w pierwszej kolejności usuwa z tekstu źródłowego interpunkcję oraz zbędne odstępy pomiędzy ciągami grafemów, a także zamienia wielkie litery na małe. W następnym kroku skrypt analizuje poszczególne grafemy w tekście pod kątem ich sąsiedztwa w celu ustalenia dwuznaków, a następnie przyporządkowuje każdemu grafemowi bądź też ciągowi grafemów, jeden kod cyfrowy dla „fonemu", to jest wariantu głównego głoski bez towarzyszą-

cych zjawisk fonetycznych takich, jak palatalizacja, utrata dźwięczności itp. W tej fazie skrypt dokonuje rozróżnienia pomiędzy grafemami odpowiadającymi tym samym jednostkom fonetycznym, np. pomiędzy kodem /ʐ̨/ otrzymanym po transkrypcji digrafu ⟨rz⟩ a kodem /ʐ̨/ otrzymanym po transkrypcji ⟨ż⟩. Dzięki takiemu rozwiązaniu można wyróżnić przypadki uwarunkowania pozycyjnego głosek, np. progresywnej asymilacji dźwięczności (upodobnienie postępowe), jak choćby w wyrazie *krzyczeć*.

Ponieważ większość zjawisk fonologicznych w języku polskim ma charakter regresywny (wsteczny), w kolejnej fazie skrypt analizuje otrzymany ciąg „fonemów" od prawej do lewej i wprowadza poszczególne zmiany alofoniczne, jak np. asymilacja lub utrata dźwięczności, upodobnienie pod względem miejsca artykulacji, czy też realizacja dyftongów nazalnych. Modyfikacje te są wprowadzane za pomocą zmiany kodu poszczególnych głosek, np. w przypadku /m/, któremu przyporządkowano kod 11013, utrata dźwięczności realizowana jest za pomocą operacji 11013 – 10 = 11003, który to wynik stanowi kod dla [m̥]. W następnej fazie skrypt analizuje ewentualną palatalizację oraz podwyższenie czy przesunięcie artykulacji do przodu w przypadku samogłosek. W przypadku [m̥] w kontekście grupy spółgłoskowej przed głoską powodującą palatalizację, np. /j/, skrypt dodaje do kodu 11003 wartość 100, dzięki czemu otrzymujemy kod 11103 oznaczający [m̥ʲ]. W ostatniej fazie skrypt identyfikuje ewentualne przypadki geminat, a następnie zastępuje poszczególne kody cyfrowe konkretnymi symbolami IPA oraz AS (z zestawu znaków UNICODE) i zapisuje otrzymaną transkrypcję w tabeli.

Wykorzystanie kodów cyfrowych zamiast operacji na konkretnych symbolach w trakcie derywacji wariantów pozycyjnych ma kilka istotnych zalet. Po pierwsze procesy fonologiczne można modelować dla wszystkich relewantnych „fonemów" za pomocą jednej operacji ze zmienną (np. utrata dźwięczności przez odjęcie od wartości kodu liczby 10). Kolejną zaletą jest to, że rozwiązanie to upraszcza konwersję na dwa systemy transkrypcji, ponieważ odbywa się ona na samym końcu derywacji, przy czym zdecydowana większość operacji, które są realizowane w ramach skryptu, jest wspólna zarówno dla IPA, jak i AS.

Skrypt umożliwia dokonanie wyboru pomiędzy tzw. wymową warszawską a krakowsko-poznańską w kontekście asymilacji dźwięczności przed spółgło-

skami sonornymi. Jednakże w przypadku wymowy warszawskiej ujawnia się jedna z wad rozwiązania przyjmującego transkrypcję opartą wyłącznie na ortografii bez uwzględnienia struktury morfologicznej wyrazów. Bez odwołania się do morfologii czy też leksykonu nie da się bowiem w transkrypcji automatycznej rozwiązać problemu utraty dźwięczności wygłosowych obstruentów na granicy międzywyrazowej lub międzymorfemowej w pozycji przed spółgłoską sonorną. W wymowie warszawskiej obstruenty dźwięczne występują jedynie w wyrazach synsemantycznych, natomiast w przypadku wyrazów autosemantycznych występują obstruenty bezdźwięczne. Na przykład sekwencję *brzeg morza* skrypt transkrybuje poprawnie jako [bzɛ̨k mɔzɑ], natomiast *nad morzem* niepoprawnie jako [nat mɔzɛ̨m] zamiast [nad mɔzɛ̨m]. Z drugiej strony wyraz *przeciwrdzewny* w wymowie warszawskiej powinien mieć realizację fonetyczną [pʂɛtɕifrd͡zɛwnɨ], lecz skrypt transkrybuje ten wyraz jako [pʂɛtɕivrd͡zɛwnɨ].

Ponadto bez uwzględnienia struktury morfologicznej danego leksemu skrypt nie umożliwia poprawnej transkrypcji kontekstów, w których zachodzi asymilacja miejsca artykulacji, jak np. w wyrazach *bankom* i *fankom*. W wymowie warszawskiej wyrazy te są realizowane odpowiednio jako [baŋkɔm] oraz [fankɔm]. Ponieważ w odmianie krakowsko-poznańskiej we wszystkich kontekstach występuje konsekwentnie sekwencja [ŋk], skrypt transkrybuje wyżej wymienione przypadki w ten właśnie sposób. Rozwiązanie to należy uznać za optymalne, bowiem nie istnieje polski dialekt, w którym występowałyby w tego typu kontekstach wyłącznie sekwencje [nk].

Co więcej, skrypt nie jest w stanie poradzić sobie z przypadkami różnych wyjątków i osobliwości polskiej ortografii[6], jak np. pozorne dwuznaki, które w rzeczywistości oznaczają dwie głoski (np. wyraz *marznąć* skrypt transkrybuje jako [mazn̨ɔɲt͡ɕ] czy też *linia* jako [lʲiɲa]), wyrazy obcego pochodzenia o zachowanej oryginalnej ortografii (np. wyraz *sinus* jest transkrybowany jako [ɕinus], a *weekend* jako [vɛːkɛnt]) czy też wyrazy z zapożyczonymi grafemami (np. *Xaver* – [savɛr]).

[6] Niniejszy akapit zawiera przykłady niepoprawnych transkrypcji automatycznych, które należy poprawić ręcznie.

Pomimo powyższych mankamentów skrypt *popa.praat* stanowi nadzwyczaj rzetelne narzędzie niezwykle ułatwiające bardzo żmudny proces transkrypcji fonetycznej materiału językowego (zwłaszcza jeżeli miałaby ona być dokonywana na komputerze ręcznie metodą określaną potocznie jako *copy paste*). Cały proces odbywa się automatycznie i należy jedynie pamiętać o konieczności kontroli danych wejściowych oraz wygenerowanej transkrypcji.

PODSUMOWANIE

W artykule zaprezentowano portal internetowy *PolFon*, który stanowi interaktywną platformę edukacyjną poświęconą zagadnieniom fonetyki języka polskiego. Portal ten może stanowić niezwykle użyteczną pomoc glottodydaktyczną w pracy lektora języka polskiego, a także rozbudowaną bazę danych przydatną w kontekście kontrastywnych badań fonetycznych. Jednocześnie *PolFon* może być wykorzystywany przez obcokrajowców chcących samodzielnie doskonalić polską wymowę lub poszerzyć swoją wiedzę o polskiej fonetyce. Ponadto wszystkie transkrypcje fonetyczne znajdujące się na stronach portalu sporządzono w oparciu o stworzony w ramach tego samego projektu skrypt *popa.praat* przeznaczony do automatycznej transkrypcji fonetycznej tekstów w języku polskim. Portal *PolFon* dostępny jest w Internecie: http://polfon.upol.cz, natomiast skrypt *popa.praat* można pobrać ze strony https://github.com/jakubbortlik/popa. Dostęp do platform jest całkowicie bezpłatny.

BIBLIOGRAFIA

Biedrzycki L., 1963, *Fonologiczna interpretacja polskich głosek nosowych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego", nr XXII.

Boersma P., Weenink D., 2016, *Praat: Doing Phonetics by Computer*, wersja 6.0.21, http://www.praat.org [dostęp: 20.07.2017].

Dłuska M., 1950, *Fonetyka polska. Artykulacja głosek polskich*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dukiewicz L., Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków: Wyd. Instytutu Języka Polskiego PAN.
Gruba J., red., 2011, *Fonem. Portal edukacyjny polskiej fonetyki stosowanej w zakresie normy i patologii mowy*, http://fonem.eu [dostęp: 20.07.2017].
Gussmann E., 2007, *The Phonology of Polish*, Oxford: Oxford University Press.
Hamann S., 2004, *Retroflex Fricatives in Slavic Languages*, „Journal of the International Phonetic Association", nr 34 (1).
IPA, red., 2007, *Handbook of the International Phonetic Association*, Cambridge: Cambridge University Press.
Jassem W., 2003, *Polish*, „Journal of the International Phonetic Association", nr 33.
Karaś M., Madejowa M., red., 1977, *Słownik wymowy polskiej*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Madelska L., 2016, *Wymowa Polska*, http://wymowapolska.pl [dostęp: 20.07.2017].
Maidment J., 2001, *Phonetic Flash*, url: http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/flash/flashin.htm [dostęp: 20.07.2017].
Moon J., red., 2000, *Sounds of Speech*, http://soundsofspeech.uiowa.edu [dostęp: 20.07.2017].
Ostaszewska D., Tambor J., 2002, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Rocławski B., 1986, *Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk: Wyd. UG.
Rocławski B., 2010, *Słuch fonemowy i fonetyczny: teoria i praktyka*. Gdańsk: Glottispol.
Skarbø K., 2002, *Norske Språklyder*, http://www.hf.ntnu.no/ipa/no [dostęp: 20.07.2017].
Wągiel M., Bortlík J., Radwan A., Starzyńska A., 2016, *PolFon. Portal poświęcony polskiej fonetyce*, url: http://polfon.upol.cz [dostęp: 20.07.2017].
Wągiel M., 2014, *Międzynarodowy alfabet fonetyczny (IPA) w transkrypcji fonetycznej języka polskiego*, w: Gajda S., Jokiel I., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności: V Kongres Polonistyki Zagranicznej*, tom 2, Opole: Wyd. UO.
Wągiel M., 2016, *Fonematyka języka polskiego w ujęciu funkcjonalizmu aksjomatycznego*, Ołomuniec: Wyd. Palacký University.
Wierzchowska B., 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław-Warszawa: Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Wiśniewski M., 2001, *Zarys z fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: Wyd. UMK.

Jakub Bortlík, Marcin Wągiel

POLFON – AN INTERACTIVE EDUCATIONAL PORTAL ON POLISH PHONETICS

PolFon is an interactive educational portal on Polish phonetics created by the philological section of the Department of Slavonic Studies at the Palacký University in Olomouc. It is designed for foreigners willing to learn Polish pronunciation, but it can

also be interesting to Polish language and literature students, Polish language teachers and professional linguists. Apart from educational materials, including audio recordings and articulation diagrams, it contains exercises designed to develop phonemic awareness and phonetic transcription skills with respect to particular Polish sounds. It can be used as a didactic aid at Polish language classes or as an interactive database for contrastive phonetic research.

Keywords: phonetics, phonemic awareness, glottodidactics

GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

CZĘŚĆ II

NOWE PRZESTRZENIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ: OD DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

ZAPIS PANELU

PROWADZĄCY
WŁADYSŁAW T. MIODUNKA (UJ, KRAKÓW),
SUNG-EUN CHOI (ESTERA CZOJ) (HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES, SEUL)

UCZESTNICY
PRZEMYSŁAW E. GĘBAL (UJ, KRAKÓW),
MARTA PANČIKOVÁ (UNIWERSYTET W OSTRAWIE), GRAŻYNA ZARZYCKA (UŁ, ŁÓDŹ),
AGNIESZKA ZAWADZKA (OTTO-VON-GUERICKE UNIVERSITÄT, MAGDEBURG)

PODSUMOWANIE
WALDEMAR MARTYNIUK (UJ, KRAKÓW; BYŁY DYREKTOR
EUROPEJSKIEGO CENTRUM JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH RADY EUROPY W GRAZU)

ŚWIATOWY KONGRES POLONISTÓW

WŁADYSŁAW T. MIODUNKA

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

NOWE PRZESTRZENIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ: OD DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Nowa rzeczywistość europejska, rzeczywistość Unii Europejskiej, do której Polska należy formalnie już od ponad 12 lat, jest zdominowana przez dwa zjawiska: wielojęzyczność i wielokulturowość. Oba zjawiska są z jednej strony faktem kulturowym, który muszą uwzględniać władze Unii Europejskiej i z którym musi sobie radzić cała Unia, z drugiej jednak – stanowią one wyzwania dla poszczególnych państw Unii, dla ich systemów edukacji, także dla ich dydaktyk języków obcych. Unia jako całość będzie funkcjonować lepiej, jeśli jej obywatele będą znali więcej języków, jeśli będą mogli komunikować się nie tylko w swoim języku ojczystym i jednym obcym, ale będą wykorzystywać w celach komunikacji także inne, znane sobie w różnym stopniu języki. Takie potrzeby językowe Unii doprowadziły do powstania koncepcji równoległego nauczania (kilku) języków, zwanego dydaktyką wielojęzyczności. Została ona przedstawiona przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu w 2007 roku w publikacji *A travers les langues et les cultures.* Autorzy publikacji zwracają uwagę na cztery obszary funkcjonowania dydaktyki wielojęzyczności:

1. podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych (*l'approche interculturelle*);

2. zintegrowaną dydaktykę nauczanych języków (*didactique intégrée des langues apprises*);
3. interkomprehensję języków spokrewnionych (*intercompréhension entre les langues parentes*);
4. rozbudzanie świadomości językowej (*l'éveil aux langues; language awareness*).

Dydaktyka wielojęzyczności jest obecna w nauczaniu języków europejskich od kilkunastu lat, w Polsce jednak, a zwłaszcza w dydaktyce polszczyzny jako języka obcego i drugiego, wzbudzała dotąd raczej sporadyczne zainteresowanie. W glottodydaktyce ogólnej na szczególną uwagę zasługują co najmniej dwie prace: artykuł Weroniki Wilczyńskiej *Wielojęzyczność – przegląd problemów w ujęciu dydaktycznym* (2007), w którym autorka dotychczasowe nauczanie języków obcych nazywa *ujęciem bilingwalnym* z tego względu, że nauka każdego języka obcego jest traktowana jako nowe zadanie do wykonania bez względu na to, czy jest to pierwszy język obcy czy kolejny. W *ujęciu wielojęzycznym* zwraca się natomiast uwagę na fakt, że nauka języka obcego powinna wykorzystywać umiejętności i wiedzę zdobytą w trakcie uczenia się innych języków. W rezultacie zatem nauka nowego języka obcego powinna tę wiedzę z jednej strony aktualizować, z drugiej – poszerzać o nowe elementy, dokonując jednocześnie transferu zdobytych uprzednio wiadomości i umiejętności. Drugą ważną pracą jest monografia Zofii Chłopek *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne* (2011), w której autorka zwróciła szczególną uwagę na nauczanie języków trzecich jako jedno z podstawowych zadań dydaktyki wielojęzyczności.

W glottodydaktyce polonistycznej trzeba zwrócić uwagę na monografię Przemysława E. Gębala *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* (2013). W rozdziale pierwszym tej pracy autor zamieścił podrozdział zatytułowany *Glottodydaktyka europejska i polska u progu XXI wieku – ku wielojęzyczności,* w którym przedstawił dydaktykę języków tercjarnych (trzecich), zjawisko interkomprehensji, rozbudzanie świadomości językowej oraz dokonał bilansu dydaktyki wielojęzyczności (Gębal 2013:40–59). Monografia P.E. Gębala poruszała wiele nowych problemów, wśród których na plan pierwszy wychodzą problemy nazwane w tytule pracy: modele kształcenia nauczycieli języków

obcych i glottodydaktyka porównawcza. Dydaktyka wielojęzyczności w tej sytuacji mieściła się na dalszym planie, chociaż nie było to zgodne z intencją autora. Aby zwrócić uwagę na znaczenie glottodydaktyki wielojęzyczności i nadać jej odpowiednią rangę, wystąpiłem z wnioskiem o zorganizowanie panelu *Nowe przestrzenie glottodydaktyki polonistycznej: od dydaktyki wielojęzyczności do komunikacji międzykulturowej* w czasie trwania Światowego Kongresu Polonistów. Do udziału w panelu zostali zaproszeni prof. UW dr hab. Przemysław E. Gębal, prof. dr Estera Czoj, prof. dr hab. Marta Pančiková, prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, dr Agnieszka Zawadzka. Całość obrad podsumował z punktu widzenia wielojęzyczności europejskiej dr hab. Waldemar Martyniuk, były dyrektor Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu.

Wprowadzeniem do dyskusji panelowej było wystąpienie P. Gębala *Od nauczania międzykulturowego do zintegrowanej dydaktyki języków obcych. Kierunki rozwoju dydaktyki wielojęzyczności.* Początek jego rozważań odwoływał się do nauczania międzykulturowego, którego popularność stale rośnie od lat 80. minionego wieku w związku z otwarciem europejskiego rynku pracy. Polacy zaczęli korzystać z tych atrakcyjnych możliwości od lat 90. XX wieku, a migracje europejskie z naszego kraju nasiliły się w okolicach 2004 roku w związku z wejściem Polski do Unii Europejskiej. Komunikacja międzykulturowa nabiera specjalnego znaczenia w związku z tym, że jest to nie tylko tendencja w nauczaniu języków obcych, ale także rzeczywiste doświadczenie tych wszystkich, którzy zdecydowali się np. na wyjazd do Wielkiej Brytanii, znając język angielski gorzej lub lepiej i muszą sobie radzić w praktyce z komunikacją międzykulturową w tym języku. Biorąc pod uwagę wielkość migracji polskiej do Wielkiej Brytanii, trzeba stwierdzić, że jest to doświadczenie setek tysięcy młodych Polaków.

P. Gębal nie ograniczył się do przedstawienia nauczania międzykulturowego, ale omówił także inne koncepcje dydaktyki wielojęzyczności: zjawisko interkomprehensji języków pokrewnych, rozbudzanie świadomości językowej oraz dydaktykę języków trzecich. Na dydaktyce języków trzecich skoncentrowała się w swym wystąpieniu A. Zawadzka, która – podobnie jak P. Gębal – używa terminu *dydaktyka języków tercjarnych.* Ten termin został przeniesiony z języka niemieckiego do polszczyzny w związku z rosną-

cą stale popularnością tego typu nauczania. Polega ono na zwróceniu uwagi przez dydaktyków języków obcych, że pewnych języków możemy się nauczyć szybciej, wkładając w ich opanowanie mniej wysiłku, jeśli uczymy się ich po opanowaniu innego języka. Sztandarowym przykładem, do którego odwołują się P. Gębal i A. Zawadzka, jest tu uczenie się języka niemieckiego po wcześniejszym opanowaniu języka angielskiego.

Przy okazji warto przypomnieć, że samo zjawisko łączenia nauczania jakiegoś języka z opanowaniem innego nie jest niczym nowym. Świadczy o tym m.in. najlepszy podręcznik strukturalny do nauczania języka polskiego jako obcego opublikowany w USA, czyli *Beginning Polish* Alexandra Schenkera (Yale University Press, 1966, 1967), którego autor uwzględniał od pierwszych lekcji fakt, że polskiego na slawistykach amerykańskich uczą się zwykle ludzie znający już język rosyjski. Podobnie dzieje się również z nauczaniem innych języków. W amerykańskim systemie edukacyjnym o wiele częściej oferuje się np. naukę języka portugalskiego tym, którzy opanowali już język hiszpański, podczas gdy kursy portugalskiego dla osób niespełniających tego warunku są o wiele rzadsze. Taki sposób nauczania języka polskiego „wiązanego" ze znajomością innego języka słowiańskiego zdarzał się stosunkowo często w przeszłości. Polegało ono na tym, że studenci slawistyki zagranicznej, dla których pierwszym językiem słowiańskim był zazwyczaj rosyjski, mieli obowiązek uczenia się drugiego języka słowiańskiego, którym dość często był język polski. W takich przypadkach lektorzy polszczyzny brali pod uwagę znajomość języka rosyjskiego i wykorzystywali podobieństwa między tymi językami w procesie nauczania polszczyzny. Podobnie działo się w Polsce, np. w Instytucie Polonijnym i w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ studenci zagraniczni, nieznający polskiego, ale znający dobrze rosyjski, byli kwalifikowani nie do grup A1.1., lecz do grup A1.2. lub nawet A2.1., ponieważ z góry zakładano, że u nich proces uczenia się polszczyzny będzie postępował znacznie szybciej, co się z reguły sprawdzało.

Obecnie strategia nauczania języków trzecich nabiera specjalnego znaczenia w przypadku nauczania polszczyzny ukraińskich kandydatów na studia w Polsce, znających wcześniej dwa języki słowiańskie: ukraiński i rosyjski (por. Levchuk 2016). Uczenie ich języka polskiego według ogólnego programu nauczania języka polskiego jako obcego jest w początkowym okre-

sie stratą czasu, gdyż ze względu na podobieństwa leksykalne języków słowiańskich mogą oni od początku uczyć się rozumienia polskich tekstów mówionych i pisanych na poziomie wyższym niż A1 (np. A2 czy B1). Biorąc pod uwagę fakt, że w roku akademickim 2015/2016 studenci ukraińscy stanowili połowę (ok. 30 tys. osób) wszystkich studentów zagranicznych w naszym kraju, widzimy, że jest to zjawisko liczące się społecznie, a zastosowanie tu strategii nauczania języków trzecich może znacznie przyspieszyć ich naukę języka polskiego.

W ten sposób dochodzimy do zjawiska interkomprehensji języków pokrewnych, o którym piszą P. Gębal i A. Zawadzka, ale osobne opracowanie szczegółowe poświęcili mu Marta Pančiková i Alexander Horák, którzy skoncentrowali się na pokazaniu związków między językiem polskim i słowackim. Autorzy zwracają uwagę przede wszystkim na transfer pozytywny między naszymi językami, ale nie unikają też przestrzegania przed transferem negatywnym. Przedstawili oni kolejno związki fleksyjne, składniowe, słowotwórcze, słownikowe i frazeologiczne między naszymi językami, ilustrując je przykładami zdań produkowanych przez studentów polskich uczących się słowackiego, zestawianymi z poprawnymi zdaniami polskimi i słowackimi. Z tego względu ich opracowanie trzeba uznać za bardzo poglądowe, ukazujące przekonywająco istotę interkomprehensji wszystkim, nawet najbardziej wątpiącym.

Trzeba powiedzieć, że zjawisko to było już wcześniej wykorzystywane do nauczania języka polskiego studentów czeskich i słowackich, o czym świadczą podręczniki przygotowane we współpracy międzyuczelnianej Uniwersytetu Karola w Pradze z UJ oraz Uniwersytetu w Bratysławie z UJ. I tak np. Kateřina Pösingerová i Anna Seretny w podręczniku dla początkujących *Czy Czechów jest trzech?* (1992) poza nauczaniem komunikacji w naszym języku na poziomie A1 i A2 od początku wprowadziły bardziej skomplikowane teksty do czytania, odpowiadające w zasadzie poziomowi B1 i B1+ . Postąpiły tak, gdyż zakładały, że studenci czescy będą w stanie te teksty zrozumieć, wykorzystując podobieństwo leksykalne dwu języków zachodniosłowiańskich – czeskiego i polskiego. Podobnie postąpili autorzy podręcznika języka polskiego dla Słowaków, Marta Pančiková i Wiesław Stefańczyk, w podręczniku *Po tamtej stronie Tatr. Učebnica poľštiny pre Slovakov* (1998).

W czasie panelu głos zabrał też Wojciech Hofmański z Uniwersytetu Karola w Pradze, zajmujący się nauczaniem polszczyzny Słowian, autor pracy *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian* (2014).

Warto dodać, że bardzo interesujące badania zjawiska interkomprehensji przeprowadziła Paulina Lipiec, która ich rezultaty przedstawiła w pracy *Wykorzystywanie interkomprehensji jako metody nauczania języków pokrewnych na lekcjach języka polskiego ze studentami czeskojęzycznymi* (2016)[1]. Wykorzystując do badań platformę społecznościową, autorka zaprosiła do eksperymentu 25 Czechów w wieku od 20 do 30 lat, posiadających wykształcenie średnie lub wyższe. Z przeprowadzonych wcześniej badań ankietowych wynikało, że żadna z tych osób nie uczyła się wcześniej języka polskiego i nie zna tego języka. Badani mieli wybrać dwa spośród trzech tekstów polskich zamieszczonych na platformie i odpowiedzieć na zadane w języku czeskim pytania sprawdzające ich rozumienie. Oto wnioski, do których doszła Paulina Lipiec po zakończeniu badań:

1. Osoby czeskojęzyczne mają świadomość, że z ich perspektywy język polski jest językiem łatwym i uważają, że lepiej rozumieją go ze słuchu niż czytając. Oznacza to, że nie są świadome własnej zdolności do czytania interkomprehensywnego. Informowanie ich o takich możliwościach, organizowanie kursów i warsztatów jest potrzebne i może spotkać się z entuzjazmem.
2. Interkomprehensja między językiem czeskim i polskim występuje naturalnie, a osoby czeskojęzyczne są w stanie przeczytać i w znacznej większości zrozumieć teksty polskie na poziomie średnio zaawansowanym.
3. Osoby czeskojęzyczne automatycznie stosują wymiennie odpowiadające sobie lub zbliżone głoski, na przykład *g* i *h* lub *ř* i *rz*.
4. Osoby czeskojęzyczne stosują naturalnie technikę wykorzystania podobieństw, o czym może świadczyć wysoki odsetek prawidłowego tłumaczenia słów o nieoczywistych znaczeniach takich jak „wojna; nasze czasy". Bez problemu znajdują one również różnice i podobieństwa między językami oraz znajdują ad hoc reguły odpowiedniości między nimi.

[1] Już kilkanaście lat temu międzynarodowy zespół (z Polski, Bułgarii, Czech, Słowacji i Słowenii) pod kierunkiem Ewy Jaskółowej z Uniwersytetu Śląskiego zrealizował projekt: *Slavic Network – językowa i kulturowa integracja*, który miał pokazywać korzyści z uświadomienia sobie podobieństw językowych w rodzinie języków słowiańskich. Jego rezultaty umieszczone są na stronie: http://www.slavic.network.us.edu.pl (przyp. red.).

5. Tematyka tekstów na tym samym poziomie nie ma większego znaczenia w efektywności rozumienia treści.
6. Osoby czeskojęzyczne najlepiej rozumieją selektywnie, a więc najmniej trudności sprawia im odnajdywanie w tekście konkretnych informacji nawet przy trudności z określeniem gatunku tekstu (Lipiec 2016, 96–97).

O podejściu interkulturowym w nauczaniu języka polskiego jako obcego mówili w czasie panelu P. Gębal i Grażyna Zarzycka. Oboje są naukowcami zajmującymi się nauczaniem interkulturowym od (wielu) lat, ale tylko G. Zarzycka potraktowała swoje wystąpienie jako podsumowanie zarówno swoich badań, jak też doświadczeń w nauczaniu interkulturowym polszczyzny w kraju i za granicą, co zaznaczyła już w tytule wystąpienia: *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*. Zarzycka rozpoczęła od przeglądu opracowań naukowych, wśród których znaczne miejsce zajmują jej własne prace, poczynając od monografii *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000). Ostatnią omówioną monografią była najnowsza książka Urszuli Żydek-Bednarczuk *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce* (2015). W kolejnych częściach swego wystąpienia G. Zarzycka przedstawiła podejście interkulturowe w praktyce nauczania polszczyzny jako języka obcego, omawiając pokrótce podręczniki interkulturowe do nauczania cudzoziemców naszego języka oraz własną praktykę dydaktyczną w tym zakresie, włącznie z bardzo ciekawymi biuletynami, dokumentującymi jej działalność i prace studentów.

Czytając tekst wystąpienia G. Zarzyckiej, odnosi się wrażenie, że nie ma ona zbyt dobrej opinii o rozpowszechnieniu się podejścia interkulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, chociaż w tekście starannie unika wartościujących sądów na ten temat. Wrażenia takiego nie pozostawia tekst P. Gębala, ale dzieje się tak tylko dzięki temu, że ogranicza się on do prac teoretycznych i badawczych, pomijając w zasadzie praktykę nauczania, dla której unowocześnienia zrobił wiele, publikując *Dydaktykę kultury polskiej w kształceniu cudzoziemców. Podejście porównawcze* (2010).

Ciekawe światło na praktykę nauczania interkulturowego rzuca praca Katarzyny Glicy *Świadomość międzykulturowa lektorów języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych* (2016). Autorka przeprowadziła

badania ankietowe 19 lektorów języka polskiego w wieku od 25 do 40 lat, z których większość (63%) pracuje w Polsce. A oto wnioski, do których doszła K. Glica po przeprowadzeniu badań i analizie rezultatów:

1. Współcześni lektorzy jpjo w większości są zainteresowani nauczaniem języka z elementami edukacji międzykulturowej. Nie przekłada się to jednak zawsze na praktykę lekcyjną, na co składa się kilka przyczyn – brak zaplecza metodycznego oraz wystarczającej wiedzy, niedostatek materiałów przeznaczonych do edukacji międzykulturowej w dydaktyce języka polskiego, a także poczucie braku czasu na realizację takich zagadnień.
2. Lektorzy jpjo mają świadomość rozszerzonych kompetencji, jakich wymaga od nich współczesność i część z nich samodzielnie stara się poszerzać wiedzę z zakresu komunikacji międzykulturowej.
3. Duża część lektorów nie czuje się odpowiednio przygotowana do realizacji założeń edukacji międzykulturowej w praktyce, przyznając, że takie treści pojawiły się na ich studiach w bardzo okrojonym zakresie lub wcale.
4. Częstotliwość pojawiania się treści międzykulturowych na zajęciach języka polskiego jako obcego jest umiarkowana, jednak w większości przypadków ma ona charakter spontaniczny. Rzadziej takie działania są zaplanowane i stanowią główny cel lekcji.
5. Lektorzy zgodnie uznają, że podręczniki kursowe do języka polskiego zawierają mało treści, które mogą być wykorzystane do edukacji międzykulturowej, niedostępne są również dodatkowe materiały, z których można by skorzystać (Glica 2016, 75–76).

Jak na początkującego badacza przystało, Katarzyna Glica jest nadzwyczaj delikatna w formułowaniu wniosków, które są raczej przygnębiające. Lektorzy, owszem, deklarują zainteresowanie nauczaniem międzykulturowym, ale to ich zainteresowanie nie przekłada się na konkretną działalność: zajęcia o charakterze międzykulturowym pojawiają się rzadko, nie są planowane i mają charakter „spontaniczny" (improwizowany?). Poza tym winni są wszyscy: organizatorzy studiów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, wykładowcy na tych studiach, autorzy podręczników, wydawcy itd. Poleciłbym im choćby podręcznik P.E. Gębala *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (2010), w którym autor najpierw mówi o podejściu międzykulturowym (2010: 104–119), omawia jego realizację w podręcznikach

(2010, 149–177), przedstawia swoje programy i na koniec pokazuje, jak je należy realizować, konstruując zadania przy pomocy dostępnych wtedy materiałów dydaktycznych (2010, 199–205).

Do jeszcze bardziej negatywnych wniosków dochodzi Małgorzata Grochowina w pracy *Nauczanie międzykulturowe w Polskiej Szkole Sobotniej im. św. Królowej Jadwigi w Tbilisi* (2016), która w zakończeniu swej pracy pisze tak:

> Działania prowadzone przez placówkę nie nawiązują do podejścia międzykulturowego. W szkole pielęgnowana jest pamięć o polskich tradycjach i kulturze. Mimo kontekstu kulturowego, w którym wychowują się uczniowie, podejmowane zabiegi mają tylko jednowymiarowy charakter. (…) Uczniowie poznają elementy polskiej rzeczywistości, jednak nie zestawiają ich ze znanymi im gruzińskimi uwarunkowaniami (Grochowina 2016, 61).

W tym przypadku można by tłumaczyć nauczycieli, gdyż chodzi o szkołę polską, która ma uczyć polskości. Nie ulega jednak wątpliwości, że wprowadzenie elementów międzykulturowych pomogłoby młodzieży lepiej zrozumieć każdą z kultur, poznać podobieństwa i różnice między nimi, wyzwolić się od uprzedzeń i kompleksów. Warto na to zwrócić uwagę, gdyż nauczanie międzykulturowe jest obecne w wielu szkołach polskich w Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie.

Tylko jeden z uczestników panelu, P.E. Gębal, zwrócił uwagę na ważną rolę budzenia świadomości językowej w nauczaniu wielojęzycznym. Można się domyślać, że stało się tak z powodu braku prac na temat tego zjawiska w nauczaniu języka polskiego jako obcego i drugiego. Dlatego warto wspomnieć tu o pracy Magdaleny Wojciechowskiej *Reemigrant w polskiej szkole w świetle edukacyjnych rozwiązań systemowych* (2016). Jak wynika z tytułu, autorka stara się ocenić istniejące w Polsce rozwiązania systemowe w odniesieniu do uczniów, którzy wraz z rodzicami powrócili do Polski po kilkuletnim pobycie za granicą. M. Wojciechowska ocenia te rozwiązania dwojako: porównując rozwiązania polskie z zagranicznymi oraz prezentując studium przypadku nastolatka Kamila, który powrócił do Polski z Wielkiej Brytanii i podjął naukę w szkole na peryferiach Krakowa. Autorka trafiła jako wolontariuszka do tej szkoły, gdzie była jego opiekunką i nauczycielką języka polskiego, prowadzą-

cą dodatkowe zajęcia. Co ciekawe, M. Wojciechowska przedstawiła w pracy dziennik prowadzony podczas badań, czytelnik ma więc okazję poznać reakcje władz szkoły, nauczycieli, badanego ucznia i jego rodziców, ale też refleksje prowadzącej badania oraz przebieg dodatkowych zajęć z języka polskiego z Kamilem. Jedna z lekcji dotyczyła męskiej przyjaźni: najpierw próby jej definicji przez Kamila, potem wysłuchania audycji na ten temat i dyskusji. Oto fragmenty dziennika z tego fragmentu lekcji:

> (…) Następnie przeszliśmy do wysłuchania audycji na temat przyjaźni między mężczyznami. Wykonaliśmy ćwiczenia na globalne i szczegółowe rozumienie tekstu słuchanego. Kamil po wykonaniu zadań opowiedział mi o swoich przyjaciołach z Anglii:
>
> Było nas czterech: Edek z krainy kredek z Łotwy, Haarun (nazywaliśmy go tak, bo się śmieje i był bardzo szybki) był z Azji i Zain z RPA, i każdy z nas był z innego gatunku, ale w ogóle nam to nie przeszkadzało i trzymaliśmy się razem, i pomagaliśmy sobie.

Po przedstawieniu początku relacji Kamila i krótkim jej opisaniu autorka przeszła do własnych refleksji:

> Po dzisiejszych zajęciach doszłam do wniosku, że gdyby część uczniów mogła wysłuchać migracyjnej historii Kamila i zobaczyć, w jaki sposób mówi on o swoich przyjaciołach i rodzinie, jak otwarty jest na różnorodność i jak naturalna ona jest dla niego, to taka „prelekcja" mogłaby mieć działanie podobne do uczestnictwa w profesjonalnych warsztatach międzykulturowych. Potencjał, jaki drzemie w migracyjnych doświadczeniach dzieci powracających, jest siłą stanowczo niedocenianą i niewykorzystywaną (Wojciechowska 2016, 60).

Od początku czytania dziennika odbiorca wie, że Kamil przywiózł z Anglii dobrą znajomość angielskiego (angielski jest funkcjonalnie jego pierwszym językiem, a polski – drugim), wiarę w siebie i otwartość na innych ludzi, która wyróżnia go na tle polskiej klasy. Dlatego opowiadanie o brytyjskich kolegach jest tylko potwierdzeniem jego otwartości na różnorodność, natomiast nowością jest żal jego nauczycielki, że takich autentycznych relacji nie wykorzystuje się w polskiej szkole do budzenia świadomości kulturowej i językowej

polskich kolegów. Jej komentarz wynika z jednej konkretnej sytuacji, ale ma charakter ogólny, bo odnosi się do doświadczeń wszystkich dzieci powracających do Polski. Polska szkoła widzi w nich tylko uczniów, którzy stracili kilka lat edukacji w naszej szkole, a nie chce widzieć uczniów, którzy chodząc do innej szkoły, dużo się w niej nauczyli i teraz mogliby się dzielić z innymi swoim doświadczeniem zagranicznym i swoją otwartością na inność kulturową.

Jeszcze większy potencjał do pokazania komunikacji międzykulturowej w polskiej szkole drzemie w dzieciach cudzoziemskich, które coraz częściej do niej trafiają. Przypadki takie zostały pokazane w części trzeciej tomu *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa* pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki (2016). W tej części zostały przedstawione m.in. przypadki dziecka chińskiego i niemieckiego w polskiej szkole oraz młodzieży francuskiej i ukraińskiej uczącej się polskiego. Przypadki te zawierają sporo elementów budzenia świadomości językowej, na które warto zwrócić uwagę.

Dydaktyka języków trzecich, interkomprehensja i budzenie świadomości językowej uwzględniają rozwijanie kompetencji językowych oraz kompetencji kulturowej, co zachęca do łącznego ujmowania dydaktyki wielojęzyczności wraz z komunikacją międzykulturową. Oba zjawiska trzeba traktować jako wyzwania stojące przed glottodydaktyką polonistyczną w XXI wieku, jakkolwiek należy mieć świadomość, że odwołują się one do podejść i metod stosowanych przez część badaczy i dydaktyków w praktyce nauczania języka polskiego jako obcego od wielu lat.

BIBLIOGRAFIA

Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław: Wyd. UWr.

Dębski R., Miodunka W.T., red., 2016, *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: Universitas.

Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Glica K., 2016, *Świadomość międzykulturowa lektorów języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana na Wydziale Polonistyki UJ po opieką P. Gębala.
Grochowina M., 2016, *Nauczanie międzykulturowe w Polskiej Szkole Sobotniej im. św. Królowej Jadwigi w Tbilisi*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana na Wydziale Polonistyki UJ po opieką P. Gębala.
Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Praha: Karlova Univerzita.
Lipiec P., 2016, *Wykorzystywanie interkomprehensji jako metody nauczania języków pokrewnych na lekcjach języka polskiego ze studentami czaskojęzycznymi*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana na Wydziale Polonistyki UJ po opieką P. Gębala.
Pančiková M., Stefańczyk W., 1998, *Po tamtej stronie Tatr. Učebnica pol'štiny pre Slovakov*, Kraków: Universitas.
Pösingerová K., Seretny A., 1992, *Czy Czechów jest trzech? Učebnice polskeho jazyka pro Čechy*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
Schenker A.,1966, *Beginning Polish*, tom I, Yale: Yale University Press.
Schenker A.,1967, *Beginning Polish*, tom II, Yale: Yale University Press.
Wilczyńska W., 2007, *Wielojęzyczność – przegląd problemów w ujęciu dydaktycznym*, w: Jodłowiec M., Niżegorodcew A., red., *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków: UJ.
Wojciechowska M., 2016, *Reemigrant w polskiej szkole w świetle edukacyjnych rozwiązań systemowych*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana na Wydziale Polonistyki UJ po opieką P. Gębala.
Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź: Wyd. UŁ.
Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wyd. UŚ.

Władysław T. Miodunka

NEW DIMENSIONS OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM DIDACTICS FOR MULTILINGUALISM TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

This text was an introduction to one of the panel discussions which took place during Światowy Kongres Polonistów [The World Congress of Researchers and Teachers of Polish Language and Culture]. The aim of the discussion was to draw attention to new phenomena in European foreign language didactics, especially in didactics for multilingualism. The present author offers a general presentation of the intercultural approach, integrated didactics for all languages taught, intercomprehension of related languages, and raising linguistic awareness. At the same time, the author points out the presence of new approaches in foreign language teaching in Poland as well as in teaching Polish as a foreign language. Furthermore, it is emphasised

that some of the new approaches (intercomprehension of related languages, tertiary language didactics) are indeed well established in teaching Polish as a foreign language.

Keywords: foreign language teaching, teaching Polish as a foreign language, intercultural approach, integrated didactics for various languages taught, intercomprehension of related languages, raising language awareness, Polish as a foreign language, Polish as a second language, Polish as an ancestral language

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

OD NAUCZANIA MIĘDZYKULTUROWEGO DO ZINTEGROWANEJ DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH. KIERUNKI ROZWOJU DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI

WSTĘP

Współczesne europejskie koncepcje edukacji językowej starają się dostrzegać szeroki kontekst przyswajania i uczenia się większej liczby języków, a nie, jak miało to miejsce wcześniej, traktowanie przyswajania bądź nauki każdego z nich jako oddzielnych elementów. Taki sposób postrzegania procesu kształcenia językowego odwołuje się w dużym stopniu do doświadczeń edukacyjnych krajów z natury pluri- i multilingwalnych, np. Szwajcarii czy Luksemburga. Znajduje także systemowe potwierdzenie w wizji współczesnej europejskiej polityki językowej zaprezentowanej w opublikowanym w roku 2001 *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). Dokument ten szeroko opisuje fenomen różnojęzyczności, uważając go za jeden z głównych celów dzisiejszej edukacji językowej wspierającej wielojęzycznych uczących się.

MODELOWANIE PROCESU ROZWOJU WIELOJĘZYCZNEJ KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ

W efekcie badań psycholingwistycznych poświęconych rozwijaniu kompetencji wielojęzycznej powstał szereg modeli odzwierciedlających różne aspekty procesu stawania się osobą wielojęzyczną. Zofia Chłopek w swojej monografii z roku 2011 zatytułowanej *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność* zwraca szczególną uwagę na cztery następujące modele: model „pasożytniczy" Petera Eckego i Christophera J. Halla (2000), dynamiczny model wielojęzyczności Philipa Herdiny i Ulrike Jesner (2002), strategiczny model rozwoju wielojęzycznego Johannesa Müllera-Lancego (2003) oraz zorientowany glottodydaktycznie model czynnikowy wielojęzyczności autorstwa Britty Hufeisen, późniejszej współtwórczyni koncepcji zintegrowanej dydaktyki językowej.

Pierwszy z modeli opisuje fenomen wielojęzycznego rozwoju leksykalnego, podkreślając, iż nabywanie nowego słownictwa to proces scalania się nowych reprezentacji leksykalnych ze strukturami już istniejącymi. To proces aktywizujący lub rekonfigurujący elementy już obecne w pamięci leksykalnej. Wspiera on zjawisko „pasożytniczej", oszczędnościowej, kognitywnej strategii uczenia się polegającej na rozpoznawaniu i wykorzystywaniu uprzednio nabytej wiedzy w celu zmniejszenia wysiłku kognitywnego przy nauce kolejnego języka. Dla działań dydaktycznych tak opisany fenomen rozwoju wielojęzycznego oznacza, iż każde podobieństwo międzywyrazowe stanie się źródłem wpływów wewnątrz- i międzyjęzykowych w trakcie nabywania, uczenia się i używania w praktyce poszczególnych elementów leksykalnych.

Dynamiczny model wielojęzyczności P. Herdiny i U. Jessner zakłada holistyczne podejście do procesu rozwoju kompetencji wielojęzycznych. Nie stanowią one sumy kompetencji jednojęzycznych w każdym z nabytych języków, lecz mają charakter kompleksowy i dynamiczny (por. definicję różnojęzyczności w ESOKJ). Tak złożona kompetencja językowa osoby wielojęzycznej ma charakter dynamiczny. Zmienia się w czasie pod wpływem różnych uwarunkowań społecznych, biologicznych i osobowościowych biorących bezpośredni udział w procesie przyswajania, uczenia się i używania poszczególnych

języków. Cechami charakterystycznymi wielojęzycznego rozwoju językowego są: brak linearności stałego wzrostu poszczególnych kompetencji cząstkowych; odwracalność procesu rozwoju językowego (możliwość utraty wiedzy językowej); stabilność kompetencyjna zależna od chęci zachowania poszczególnych kompetencji cząstkowych i uwarunkowana od wieku nabywania kolejnych języków oraz osiągniętym poziomem biegłości; wzajemna zależność systemów językowych uniemożliwiająca izolowany rozwój każdego z nich; kompleksowość oraz jakościowa zmienność. Dla celów glottodydaktycznych szczególnie istotna jest zależna od dynamicznego modelu wielojęzyczności tzw. metafora sinusoidy, która podkreśla trójetapowość procesu uczenia się kolejnego języka: powolne rozpoczęcie, przyspieszenie i w końcu spowolnienie. W odniesieniu do procesu atrycji kompetencji cząstkowych wcześniej przyswajanych języków owa sinusoida odzwierciedla rozpoczęcie procesu utraty języka, następnie wzrost tempa oraz jego spowolnienie w dalszej fazie.

Strategiczny model rozwoju leksykalnego odnosi się do koncepcji leksykonu mentalnego. Zwraca on uwagę na istnienie jednego leksykonu obejmującego każdy z języków i leksemów oraz odpowiadających im pojęć. Oznacza to, iż elementy danego języka są powiązane ze sobą oraz z elementami innych języków, tworząc swoiste wyrazy pokrewne określane mianem 'kognatów'. Dla rozwiązań glottodydaktycznych tak modelowana rzeczywistość leksykalnego rozwoju wielojęzycznego oznacza, iż stosowane w trakcie uczenia się kolejnych języków intra- i interlingwalne strategie polegają na korzystaniu z całej dostępnej wiedzy językowej (tzw. języka docelowego i niedocelowego) oraz dodatkowo wiedzy o świecie, informacji zawartej w pamięci epizodycznej oraz kontekstu. Istniejący filtr receptywny/produktywny odpowiada każdorazowo za rozszerzenie poszukiwań leksykalnych przy każdej próbie kodowania i dekodowania wypowiedzi.

Czynnikowy model B. Hufeisen podkreśla różnorodność składowych oddziałujących w trakcie nauki języków trzecich i kolejnych. Wprowadza określenie „języki trzecie (tercjalne)" będące zalążkiem współtworzonej przez badaczkę koncepcji zintegrowanej dydaktyki językowej, która została opracowana w wymiarze praktycznym dla najczęściej występującej w europejskich systemach edukacyjnych konstelacji nauczanych języków obejmującej język niemiecki po angielskim (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*

[*DaFnE*]). Opisując poszczególne czynniki warunkujące rozwój wielojęzyczny, Hufeisen grupuje je w sześć kategorii. Są to: kategoria czynników neurofizjologicznych (m.in. ogólna umiejętność nabywania języka, wiek uczących się), czynniki zewnętrzne (m.in. kontekst(y) nabywania, rodzaj i liczba odbieranych informacji językowych), czynniki afektywne (m.in. motywacja, poziom niepokoju, samoocena poziomu biegłości językowej, postrzegany dystans między językami, postawy, przeżycia indywidualne), czynniki kognitywne (m.in. świadomość międzyjęzykowa, świadomość przebiegu procesu uczenia się, świadomość własnego stylu uczenia się, strategie uczenia się), czynniki związane z nabywaniem języków (m.in. indywidualne doświadczenia związane z uczeniem się poszczególnych języków, interjęzyki uprzednio nabyte i aktualnie nabywane) oraz czynniki językowe (m.in. organizacja podsystemów poszczególnych języków). Dla rozwiązań glottodydaktycznych najważniejsze jest stwierdzenie Hufeisen, które podsumowuje prezentowany model. Badaczka zakłada, iż dwie pierwsze grupy czynników charakterystyczne są dla nabywania pierwszego języka (L1), dodatkowo dwie kolejne grupy obejmują nauczanie pierwszego języka obcego (L2), zaś występowanie wszystkich czynników charakteryzuje proces uczenia się/nabywania języków tercjalnych (L3). Nabywanie L3 jest zatem procesem bardziej kompleksowym niż nabywanie L2.

Psycholingwistyczne modele rozwoju kompetencji wielojęzycznej stały się ważnym językoznawczym zapleczem dla kreowanych koncepcji i rozwiązań pedagogicznych rozwijającej się dydaktyki wielojęzyczności. Na gruncie polskim uruchomiły także dyskusję na temat nowego wymiaru całej glottodydaktyki. Zaowocowały pojawieniem się pierwszych opracowań kreślących możliwości rozwoju naszej myśli glottodydaktycznej w nowym, wielojęzycznym kierunku. Pionierką tego typu dociekań była Weronika Wilczyńska, której liczne publikacje odzwierciedlają zainteresowanie omawianą tu problematyką. Szczególnie cenne wydaje się nakreślone i opublikowane w artykule *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym* zestawienie ukazujące odmienność badawczą tzw. ujęć bi- i plurilingwalnych (Wilczyńska 2007).

Pierwsze z podejść – bilingwalne – odpowiada zdaniem Wilczyńskiej tradycyjnemu sposobowi uprawiania glottodydaktyki. Zgodnie z nim glottodydaktyki szczegółowe zorientowane są na nauczanie poszczególnych języków w izolacji od siebie. Drugie podejście – plurilingwalne – zakłada współpracę

pomiędzy poszczególnymi glottodydaktykami szczegółowymi, co umożliwia przeniesienie ich w ważny dla dalszych rozważań wymiar komparatystyczny. Odnosząc swoje rozważania do prymarnych układów glottodydaktycznych, badaczka zauważa, iż model plurilingwalny wybiega daleko za snute przed laty rozważania. Wielojęzyczny wymiar glottodydaktyki jest, jej zdaniem, nie do uchwycenia w proponowanej triadzie nauczyciel – uczeń – język:

> W kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji kilkujęzycznej model trójkąta „nauczyciel – uczeń – język" jest praktycznie nieprzydatny – jest on zbyt „zewnętrzny" w stosunku do uczącego się, by wyjaśnić jego sukces czy porażkę przy opanowywaniu poszczególnych języków (Wilczyńska 2007, 39).

Glottodydaktyka europejska i polska podążają za zmieniającą się rzeczywistością kształcenia językowego. Opisywane przez nas modele psycholingwistyczne leżące u podłoża rozwijanej dydaktyki wielojęzyczności oraz propozycje nowych podejść badawczych integrujących z sobą poszczególne glottodydaktyki szczegółowe są jednym z przykładów potwierdzających to stwierdzenie. W naturalny sposób wyłania się z nich sensowność podejmowania współpracy dydaktycznej, która stanowi jedno z podstawowych założeń tworzonej w ostatnich latach glottodydaktyki porównawczej (Gębal 2013 i 2014, Miodunka 2016). Trudno sobie bowiem wyobrazić zintegrowany sposób kształcenia językowego obejmujący równoległe nauczanie większej liczby języków bez uwzględniania dotychczasowych dokonań natury teoretycznej i praktycznej na polu poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych. Ich dorobek, poddany stosownej obróbce komparatystycznej, może doprowadzić do dalszego rozwoju nowych rozwiązań dydaktycznych, na które z pewnością czekają Europejczycy uczący się coraz większej liczby języków.

KONCEPCJE I PODEJŚCIA DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI

W opublikowanym w roku 2007 przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu opracowaniu *A travers les langues et les*

cultures mianem „dydaktyki wielojęzyczności (podejść wielojęzycznych)" określa się

> podejścia dydaktyczne wprowadzające w praktykę uczenia się i nauczania działania dydaktyczne obejmujące swoim zasięgiem różnorodność językowo-kulturową, wykraczającą poza jeden język obcy i jedną kulturę obcą (Candelier 2007, 7).

W opozycji do dydaktyki wielojęzyczności tradycyjny proces kształcenia językowego odzwierciedla taki sposób nauczania, w którym każdy z języków, w wymiarze działań glottodydaktycznych, odizolowany jest od pozostałych. Obecnie dydaktyka wielojęzyczności uprawiana jest w postaci czterech zasadniczych koncepcji. Są nimi: podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych, interkomprehensja, rozbudzanie świadomości językowej oraz zintegrowana dydaktyka nauczanych języków (zwana też dydaktyką języków tercjalnych). Wszystkie powyższe podejścia stały się przedmiotem bardziej szczegółowych refleksji piszącego te słowa, zawartych w tomie z roku 2013 *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, którego jednym z zasadniczych celów była promocja owych koncepcji w środowisku polskich specjalistów od nauczania polszczyzny cudzoziemców. W przypadku ekspertów zagranicznych owo zainteresowanie stało się już wcześniej faktem owocującym pierwszymi publikacjami i badaniami w tym zakresie.

NAUCZANIE MIĘDZYKULTUROWE

Podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych to kierunek rozwiązań glottodydaktycznych powstały w latach 80. minionego stulecia na gruncie migracji społeczeństw i mobilności Europejczyków. Jego zasadniczym celem jest uzupełnienie procesu kształcenia językowego o wymiar uwrażliwiania uczących się na różnorodność kulturową, której nośnikami są nauczane języki. Docelowym produktem nauczania międzykulturowego jest kształtowanie kompetencji międzykulturowej pojmowanej jako jeden ze

składników warunkujących efektywność procesu komunikacji z reprezentantami odmiennych rzeczywistości kulturowych. Poszczególne definicje kompetencji międzykulturowej i nauczania międzykulturowego zwracają uwagę na ścisłe połączenie języka i kultury w procesie glottodydaktycznym (m.in. Zawadzka 2000, Miodunka 2004 oraz Gębal 2010) oraz podkreślają znaczenie kultury własnej stanowiącej centralny punkt odniesienia dla opisywanej koncepcji (m.in. Miodunka 2004, Torenc 2007 oraz Gębal 2010). Ważnym opracowaniem polonistycznym poświęconym rozwijaniu umiejętności międzykulturowych uczących się polszczyzny cudzoziemców jest tekst G. Zarzyckiej z roku 2008 zatytułowany *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*. Znajdujemy w nim ukierunkowanie procesu glottodydaktycznego na kształtowanie interkulturowe rozmówcy będące głównym elementem zorientowanej międzykulturowo pedagogiki. Celem tak zdefiniowanej edukacji językowej jest rozwój uczących się odbywający się w dwóch perspektywach: zewnętrznej i wewnętrznej. Zdaniem Zarzyckiej

> stosowanie pierwszej perspektywy polega na wykształceniu (…) umiejętności empatii z Innymi, z całym światem ich odmienności. Konsekwencje stosowania drugiej z nich są takie, że osoba ucząca się (lub nauczająca) języka realizuje w tym procesie siebie – rozwija się zgodnie z własnymi zainteresowaniami, w odpowiednim dla siebie trybie nauczania, nabudowując jedno doświadczenie na drugie (Zarzycka 2008, 68).

Podejście międzykulturowe trafiło do glottodydaktyki polskiej z początkiem lat 90. minionego stulecia i stało się przedmiotem znacznej liczby opracowań – autorstwa przede wszystkim neofilologów. Obecność w podręcznikach do języków zachodnich wykorzystywanych w polskich szkołach ułatwiła jego zaistnienie w procesie glottodydaktycznym. Do glottodydaktyki polonistycznej trafiło ono dość zawiłą drogą, bowiem nie zawsze bezpośrednio z opracowań glottodydaktycznych. Międzykulturowy aspekt polonistycznej edukacji językowej stał się przedmiotem kilku rozpraw i opracowań naukowych autorstwa m.in. Grażyny Zarzyckiej, Anny Burzyńskiej, Piotra Garncarka, Władysława T. Miodunki, Przemysława E. Gębala, Grzegorza Zarzecznego, Tomasza Piekota, Katarzyny Stankiewicz i Anny Żurek.

Twórcy poszczególnych opracowań nie zawsze odwoływali się w swoich rozważaniach do podejść i metod stosowanych w nauczaniu języków obcych, mimo iż teoretyczne zaplecze naukowe glottodydaktyki polonistycznej było na tyle ubogie, że stworzenie założeń dla rodzącej się dydaktyki kultury bez skorzystania z dorobku innych dydaktyk nie było możliwe. Często podążali inną drogą polegającą na odwoływaniu się do zdobyczy innych dziedzin, takich jak kulturoznawstwo, antropologia kulturowa czy lingwistyka kulturowa. Bezpośrednie odwołania do założeń glottodydaktyki odnajdujemy w opracowaniach Miodunki, Gębala, Stankiewicz i Żurek, dla których ważnym punktem odniesienia były rozwiązania dydaktyczne opracowane na potrzeby nauczania języków światowych oraz międzykulturowe rozwiązania pedagogiczne i glottodydaktyczne oparte o standardy europejskie. Grażyna Zarzycka odwoływała się do osiągnięć amerykańskich antropologów kultury i etnologów. Ponieważ glottodydaktyka europejska również szukała odpowiedzi na wiele pytań związanych z edukacją międzykulturową na gruncie antropologii i etnologii, stworzone przez Zarzycką podstawy programowe są w dużym stopniu porównywalne z założeniami glottodydaktycznego podejścia międzykulturowego. W przypadku pracy Burzyńskiej sytuacja prezentuje się nieco odmiennie. Mimo iż ważną częścią pracy jest rozdział poświęcony wypracowanym na gruncie glottodydaktycznego podejścia komunikacyjnego założeniom dydaktyki kultury, w części analitycznej nie znajdziemy omówienia najważniejszych polskich podręczników komunikacyjnych. Autorka stworzoną przez siebie koncepcję glottodydaktyczną odniosła bowiem do modeli z zakresu lingwistyki kulturowej.

Większa część wspomnianych publikacji była rezultatem przeprowadzonych wcześniej badań. W przypadku opracowania Gębala były to analizy potrzeb kulturowych cudzoziemców uczących się polszczyzny jako języka obcego. Zarzycka najpierw skonstruowała swój program, a następnie – po zrealizowaniu go – dokonała jego ewaluacji z wykorzystaniem badań ankietowych. Wnioski Burzyńskiej również poprzedziły badania i analizy dokonane w odniesieniu do stworzonego modelu wpisującego się w nurt lingwistyki kulturowej. Stankiewicz i Żurek przeprowadziły szereg analiz porównujących rzeczywistość ukrytych programów kształcenia w odniesieniu do nauczania języków niemieckiego i polskiego jako obcych, wpisując tym samym swoje

opracowanie w nurt glottodydaktyki porównawczej. Zarzeczny i Piekot (2010) z kolei wykorzystali w swoich dociekaniach instrumenty badawcze krytycznej analizy dyskursu. Owe instrumenty zostały także wykorzystane przez Zarzecznego w analizach podręczników anglojęzycznych (amerykańskich i brytyjskich) do nauczania polszczyzny (2016).

Nauczanie międzykulturowe stało się ważnym tematem refleksji naukowych prowadzonych na gruncie glottodydaktyki polonistycznej w ostatnich latach. W wymiarze metodologicznym wywołało liczne dyskusje na temat sposobów uprawiania polonistycznych badań glottodydaktycznych.

INTERKOMPREHENSJA

Interkomprehensja to propozycja dydaktyczna wykorzystująca podobieństwo spokrewnionych ze sobą języków w celu równoległego nauczania przynajmniej dwóch z nich. Jej zasadniczym celem jest szybkie rozwijanie sprawności receptywnych, czyli rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu. Podejście interkomprehensywne obecne jest w rzeczywistości kształcenia językowego od połowy lat 90. minionego stulecia. Sam termin jednak pojawił się już w drugiej dekadzie XX wieku w opracowaniach prowansalskiego lingwisty Julesa Ronjata, który użył go do określenia zdolności rozumienia rozmówców posługujących się różnymi dialektami w ramach tego samego języka (por. Escudé, Janin 2010, 35). Z czasem definicja interkomprehensji objęła pojmowaną w wymiarze społecznym zdolność rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym danego użytkownika bez konieczności ich nauki.

Obecnie podejście to najczęściej wykorzystywane jest w nauczaniu języków romańskich. Bliskie pokrewieństwo i ważne miejsce na rynku edukacyjnym francuskiego, hiszpańskiego oraz włoskiego tłumaczą sensowność podjęcia prób w zakresie wykorzystania podobieństwa tych języków w praktyce dydaktycznej. W rezultacie powstały pierwsze interkomprehensywne podręczniki i inne materiały dydaktyczne, pośród których największe uznanie zyskał pakiet *EuRom4* przeznaczony do równoległej nauki francuskiego,

hiszpańskiego, włoskiego i portugalskiego. Został on opracowany jeszcze w latach 90. minionego stulecia w ramach programu Socrates. Po kilku latach ta ciesząca się dużą popularnością pozycja doczekała się nowej edycji określonej mianem *EuRom5*, w której zamieszczono ćwiczenia do nauki kolejnego języka romańskiego – katalońskiego.

Coraz częściej interkomprehensja staje się przedmiotem refleksji specjalistów zajmujących się nauczaniem języków słowiańskich. W roku 2009 w Niemczech ukazał się pierwszy podręcznik akademicki zatytułowany *Slavische Interkomprehension* (Tafel i in. 2009), którego celem jest sama prezentacja koncepcji oraz ukazanie możliwości jej realizacji w nauczaniu języków słowiańskich: bośniackiego, chorwackiego, serbskiego, czarnogórskiego, polskiego, czeskiego, rosyjskiego i ukraińskiego. Autorzy pracy podkreślają, iż wykorzystywane przez nich podejście interkomprehensywne stara się w pierwszej kolejności zwrócić uwagę uczących się na podobieństwo nauczanych języków, a dopiero później uświadamia istniejące różnice pomiędzy poszczególnymi systemami. Oferowane w części praktycznej ćwiczenia i zadania budują świadomość językową uczących się, odwołując się m.in. do internacjonalizmów, słownictwa wspólnego dla danej rodziny języków, podobieństwa wypowiadanych głosek, zbliżonej grafii, struktur syntaktycznych i morfosyntaktycznych oraz zbliżonego sposobu inkorporacji prefiksów, interfiksów i sufiksów (Tafel i in. 2009, 9).

Pośród kolejnych atutów interkomprehensji autorzy tomu wymieniają wspieranie umiejętności efektywnego uczenia się języków. Z tej perspektywy pojmują interkomprehensję jako naturalny obszar dociekań poznawczych uczących się sprzyjający budowaniu postaw autonomicznych. Dominacja języka pisanego na zajęciach wykorzystujących opisywane podejście daje uczącym się znaczne poczucie bezpieczeństwa, zachęcając tym samym do świadomego rekonstruowania kolejnego systemu językowego. Jest ono permanentnie rozwijaną strategią uczenia się języka budującą docelowo różnojęzyczną kompetencję językową będącą zasadniczym celem wszelkich działań dydaktyki różnojęzyczności (Tafel i in. 2009, 8).

Porównując podejście interkomprehensywne z tradycyjnym nauczaniem języków obcych, należy zwrócić uwagę na wspomnianą już dominację sprawności receptywnych. Nauczanie interkomprehensywne w swoich klu-

czowych założeniach odbiega od rozwiązań dydaktyczno-metodycznych przyjmowanych przez większość europejskich systemów językowych. Jego koncepcja często nie znajduje większej akceptacji – głównie ze względu na dużą tolerancję wobec błędów językowych popełnianych przez uczących się, które w wielu systemach edukacyjnych stanowią ważny punkt odniesienia dla pomiaru skuteczności nauczania. Pojawiające się na zajęciach interkomprehensywnych efekty transferu międzyjęzykowego (interlingwalnego) w dydaktyce wielo-/różnojęzyczności uważane są za naturalne przejawy procesu uczenia się. W tradycyjnych (niezorientowanych na wielojęzyczność) modelach kształcenia językowego są zaś postrzegane jako efekt negatywnych interferencji wynikających z niedostatecznej skuteczności realizowanego procesu nauczania. W wymiarze interkomprehensywnych dociekań badawczych na polu glottodydaktyki polonistycznej można odnotować brak większego zainteresowania. Do nielicznych opracowań opartych na próbach rzetelnych badań zaliczyć można w zasadzie tylko prace magisterskie podejmujące tę problematykę.

ROZBUDZANIE ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ

Rozbudzanie świadomości językowej to kolejna koncepcja dydaktyczna wpisująca się w nurt dydaktyki wielojęzyczności. Za jej twórcę uznaje się Brytyjczyka Erica Hawkinsa, który w swoim opracowaniu zatytułowanym *Awareness of language: an introduction* (1984) nakreślił sześć obszarów działań dydaktycznych nowego nurtu glottodydaktycznego adresowanego do coraz bardziej wielojęzycznych klas. Są nimi:

- funkcjonowanie komunikacji językowej i związek między językiem a kulturą;
- różnice między językiem mówionym a pisanym;
- odkrywanie reguł językowych;
- status i rola poszczególnych języków;
- historia i rozwój poszczególnych języków;
- refleksja nad sposobami przyswajania języków (Hawkins 1984).

Zasadniczym elementem odróżniającym rozbudzanie językowe od omówionej wcześniej koncepcji interkomprehensji jest niewłączanie *sensu stricte* komponentu kształcenia językowego do procesu dydaktycznego. Budowanie świadomości językowej odbywa się, w myśl założeń tego nurtu, zwykle w języku wykładowym danego systemu edukacyjnego (danej szkoły). Przedmiotem stosownej analizy i dociekań językowych uczących się stają się natomiast różne języki – ważne z perspektywy danego systemu edukacyjnego. Rozbudzanie językowe należy raczej pojmować jako naukę o językach niż ich konkretne przyswajanie.

Zapoczątkowany w Wielkiej Brytanii nurt działań dydaktycznych szybko znalazł swoich zwolenników, głównie w krajach naturalnie wielojęzycznych, takich jak Szwajcaria, ale także w innych krajach niemieckojęzycznych. W przypadku pierwszego z nich opisywaną koncepcję, określaną po francusku mianem *Éveil aux langues*, uzupełniono o ważny dla tego obszaru językowego wymiar dialektów, którymi posługują się niemal wszyscy niemieckojęzyczni Szwajcarzy, uznając je za swój pierwszy język. Obecność w jednej klasie dzieci mówiących różnymi dialektami (różnymi pierwszymi językami) i uczących się wspólnie szwajcarskiej standardowej wersji niemczyzny potraktowana została przez tamtejszych kontynuatorów idei Hawkinsa jako bodziec dla kolejnych rozwiązań dydaktycznych uzupełniających pierwotne idee brytyjskie.

Language awareness/Éveil aux langues, znany w rzeczywistości niemieckojęzycznej pod nazwą *Sprach(en)bewusstheit*, rozwija się od lat 90. minionego stulecia jako propozycja działań dydaktycznych sprzyjających z jednej strony integracji językowej w klasie, z drugiej zaś uświadamianiu wielojęzyczności współczesnych społeczeństw krajów niemieckojęzycznych.

Wplatanie w proces kształcenia szkolnego elementów rozbudzania językowego, zdaniem twórców tej koncepcji, w znaczący sposób ułatwia i wzmacnia dalsze przyswajanie języka pierwszego (w tym jego wersji standardowej, nieużywanej często w domu uczących się), przygotowuje do efektywnej nauki języków obcych oraz ułatwia odnalezienie się w wielojęzycznych klasach. Korzyści płynące z uprawiania nowego podejścia obejmują zarówno tzw. rodzimych użytkowników, jak i dzieci cudzoziemskie, których język jest także ważnym elementem budowania świadomości językowej całej nowej klasy. Różnorodność językowa staje się pewnego rodzaju fundamentem wykorzy-

stywanym do językowo-kulturowej integracji sprzyjającej docelowo procesom akulturacyjnym dzieci imigranckich. Dydaktyczna realizacja opisywanej koncepcji wiąże się z lekcyjną inkorporacją wymienionych założeń. Ich szczegółowy opis, uwzględniający rozwijane umiejętności i kompetencje, prezentuje tabela.

Podstawowe założenia dydaktyczno-metodyczne koncepcji rozbudzania językowego i ich zastosowanie w nauczaniu (opracowanie: P.E. Gębal).

Obszar działań dydaktycznych	**Szczegółowe założenia dydaktyczne i ich zastosowanie w nauczaniu**
1. Rozwijanie umiejętności metalingwistycznych	Uwrażliwianie na fenomeny językowe, rozwijanie umiejętności obserwacji i analizy kodu językowego, rozwijanie strategii pamięciowych, komunikacyjnych i efektywnego uczenia się, poszerzanie wiedzy proceduralnej w oparciu o miniprojekty językowe, wspieranie kompetencji rozumienia ze słuchu.
2. Kształtowanie podejść i postaw otwartych na różnorodność językową i kulturową	Budowanie postawy poszanowania języków i kultur reprezentowanych przez uczniów klasy, uwrażliwianie na istnienie większej liczby języków ojczystych, próba poprawy nastawienia do nich przez samych uczących się.
3. Wspieranie motywacji do uczenia się języków	Wspieranie motywacji (także w odniesieniu do języków uczniów migrujących), wspieranie motywacji do uczestniczenia w zajęciach z języka i kultury ojczystej (dla dzieci cudzoziemskich).
4. Rozwijanie kompetencji społecznych i kulturowych	Pozytywne wpływanie działań dydaktycznych podejmowanych w grupach na atmosferę w klasie, wzmacnianie poczucia jedności i zbiorowości.

Paralelnie do rozbudzania świadomości językowej w krajach niemieckojęzycznych rozwijał się także nurt dydaktyczny określany mianem *Begegnung mit Sprachen*. W porównaniu z opisywaną brytyjską koncepcją *Language awareness* koncentrował on swoją uwagę na konkretnej rzeczywistości klasowej i obecnych w niej konstelacjach języków. Wraz z postępującym procesem jednoczenia się Europy wyrósł w ramach nurtu *Begegnung mit Sprachen* szereg wtórnych koncepcji dydaktycznych adresowanych zwykle do uczących się w szkołach na terenach przygranicznych określanych często tą samą nazwą lub mianem *Sprache des Nachbarn* (język sąsiadów). Ich podstawowym celem było uświadamianie dzieciom sensu i wagi znajomości języka sąsiadów oraz przygotowanie ich do wczesnej jego nauki. Nieliczne projekty tego typu realizowane były także na pograniczu polsko-niemieckim w pierwszej dekadzie XXI w. po obydwu stronach granicy (por. Kowalonek-Janczarek 2012a).

ZINTEGROWANA DYDAKTYKA JĘZYKÓW OBCYCH

Zintegrowana dydaktyka języków obcych to koncepcja uprawiana zwykle w rzeczywistości nauczania języków spokrewnionych ze sobą. Jej podstawowym założeniem jest integrowanie równoczesnego nauczania kilku języków obcych polegające na wykorzystywaniu w nauce kolejnych języków obcych znajomości tych wcześniej przyswajanych. Chodzi tutaj o wykorzystanie podobieństw systemowych między poszczególnymi językami, któremu towarzyszy zwracanie uwagi na różnice pomiędzy nimi. Istotną rolę przypisuje się także strategiom uczenia się wypracowywanym wraz z przyswajaniem kolejnych języków. W ramach dydaktyki zintegrowanej rozwinęła się np. w nauczaniu języka niemieckiego koncepcja dydaktyki języków tercjalnych autorstwa Britty Hufeisen i Gerharda Neunera. Opracowane w konstelacji „niemiecki po angielskim" podejście *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* wpisuje się w najczęściej występujące dziś nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, nauczanego po angielskim będącym zwykle pierwszym nauczanym językiem obcym w Europie.

Pośród prób zdefiniowania tej nowej niemieckiej subdyscypliny glottodydaktycznej na szczególną uwagę zwraca opis zawarty w *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* z roku 2010. Czytamy w nim, iż *Tertiärsprachendidaktik* (dydaktyka języków tercjalnych) to

> subdyscyplina dydaktyki języków obcych i glottodydaktyki, która zajmuje się specyficznymi zagadnieniami wynikającymi z okoliczności, w których język niemiecki jest z reguły nauczany jako drugi lub dalszy język obcy, często po angielskim jako pierwszym języku obcym; często określana także mianem dydaktyki *DaF nach Englisch* (Barkowski i Krumm 2010, 334, tłum.: P.E. Gębal).

W dalszej części definicji jej autorka, Britta Hufeisen, podkreśla, iż jednym z fundamentalnych założeń prezentowanej koncepcji jest wykorzystywanie dotychczasowych doświadczeń zebranych przez uczących się w trakcie nauki wcześniejszych języków obcych, w tym przede wszystkim wypracowanych

strategii uczenia się języków, które mogą zostać spożytkowane w trakcie dalszej edukacji językowej. Definicję zamyka stwierdzenie, iż opisywana subdyscyplina glottodydaktyki wpisuje się w założenia współczesnej europejskiej dydaktyki wielojęzyczności.

Dzisiejsza dydaktyka języków tercjalnych, realizowana w wymiarze *Deutsch nach Englisch*, to z perspektywy teoretycznej i praktycznej pewien zbiór założeń i pakiety materiałów dydaktycznych próbujących wcielić je w praktykę nauczania. Rozważania wpisujące się w tę koncepcję kształcenia językowego obejmują większość aspektów współczesnej glottodydaktyki z uwzględnieniem zagadnień powiązanych z akwizycją języków oraz budowaniem kompetencji kulturowych w wymiarze znajomości przynajmniej trzech języków (jednego ojczystego i dwóch obcych).

Organizacja zajęć językowych w ramach koncepcji DaFnE wyraźnie wykazuje uwzględnianie założeń kognitywno-refleksyjnego sposobu uczenia się i nauczania języków. Twórcy tej koncepcji zakładają świadome odkrywanie i poznawanie nowych struktur językowych każdorazowo porównywanych z tymi funkcjonującymi już w znanych uczącym się językach oraz poddawany ciągłym refleksjom i analizom sposób przyswajania języka i poznawania jego nowych fenomenów. Wykorzystanie podobieństw między językami traktowane jest z pedagogiczno-dydaktycznego punktu widzenia jako źródło możliwych transferów – przyspieszających i znacznie ułatwiających nabywanie kolejnego języka. Negatywny aspekt interferencji, będących przez lata obiektem zainteresowań glottodydaktyków i językoznawców, zajmuje drugorzędną pozycję. Pojmuje się go jako naturalny, uboczny produkt procesu uczenia się kilku języków obcych, który z czasem w znacznym stopniu zanika. Kognitywny sposób uczenia się języka odbija się także w zorientowaniu zajęć na pracę z tekstami oraz przekazywanie konkretnych treści, których tematyka każdorazowo powinna uwzględniać zainteresowania i możliwości poznawcze uczących się. Ważnym elementem koncepcji, zdaniem jej autorów, jest konieczność ekonomizacji procesu uczenia się języka, wynikająca przede wszystkim z faktu, iż drugiego i kolejnych języków obcych uczymy się zwykle w krótszym wymiarze czasu przy mniejszej liczbie zajęć. Sytuacja ta wymusza zmianę sposobu planowania progresji zajęć i staje się głównym promotorem idei dydaktyki języków tercjalnych.

Na polu glottodydaktyki polonistycznej zainteresowanie zagadnieniami dydaktyki języków tercjalnych widoczne jest w opracowaniach niemieckiej slawistyki w Lipsku. Promotorem wcielania tej idei do nauczania polszczyzny jest prof. Grit Mehlhorn. Agnieszka Zawadzka z kolei przygotowuje pierwszą rozprawę doktorską poświęconą nauczaniu języka polskiego jako kolejnego języka obcego.

PODSUMOWANIE. STANDARYZACJA EDUKACJI RÓŻNOJĘZYCZNEJ

Pisząc o korzyściach wypływających z uprawiania dydaktyki różnojęzyczności, badacze podkreślają przede wszystkim indywidualny rozwój poszczególnych jednostek, na który w dużym stopniu wpływa umiejętność korzystania z potencjalnych korzyści, jakie niesie ze sobą podobieństwo języków (Otwinowska-Kasztelanic 2009). W wymiarze systemowym należy podkreślić natomiast pozytywny wpływ realizacji kursów wielojęzycznych na promocję europejskiej idei różnojęzyczności i różnokulturowości.

Zapewne popularyzacji dydaktyki wielojęzyczności przysłużą się opracowane standardy kształcenia różnojęzycznego przygotowane w formacie zbliżonym do popularnego *ESOKJ*. Określany mianem *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (*System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*; dalej: FREPA/CARAP) opublikowany w roku 2012 stanowi próbę szczegółowego opisu kompetencji i strategii wypracowywanych w trakcie równoległego uczenia się większej liczby języków. Deksryptory FREPA/CARAP odnoszą się do dwu zasadniczych poziomów kompetencji wielo-/różnojęzycznych:

– kompetencji zachowania elastyczności w zmieniającym się kontekście językowym i kulturowym;
– kompetencji w zakresie umiejętności wzbogacania słownictwa oraz rozwijania kompetencji międzykulturowych.

Szczegółowe umiejętności przedstawione są w postaci tzw. wyznaczników biegłości. Deskryptory FREPA/CARAP uwzględniają także inne składniki ważne w procesie glottodydaktycznym, takie jak: wiedza deklaratywna, wiedza proceduralna, uwarunkowania osobowościowe oraz strategie uczenia się (zob. ESOKJ 2003). Równoległy proces uczenia się większej liczby języków, zdaniem twórców publikacji, skupia się w siedmiu obszarach kompetencyjnych (zob. tabela 2). W celu ułatwienia dokładnej analizy poszczególnych umiejętności praktycznych (*les savoir-faire*) poza deskryptorami ogólnymi zamieszczone zostały wybrane wskaźniki szczegółowe.

Tabela 2. Wybrane deskryptory systemu FREPA/CARAP.

S1	Can observe or analyse. Can observe or analyse linguistic elements or cultural phenomena in languages or cultures which are more or less familiar.
S2	Can recognise or identify. Can identify (recognise) linguistic elements or cultural phenomena in languages or cultures which are more or less familiar.
S3	Can compare. Can compare linguistic or cultural features of different languages or cultures (or, can perceive or establish linguistic or cultural proximity and distance).
S4	Can talk about languages and cultures. Can talk about or explain certain aspects of one's own language, one's culture, other languages or other cultures
S5	Can use what one knows of a language in order to understand another language or to produce in another language. Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension or production in another language.
S6	Can Interact. Can interact in situations of contact between languages or cultures.
S7	Knows how to learn. Can appropriate the knowledge of (or can learn) linguistic features or usage or cultural references or behaviours which belong to more or less familiar languages and cultures.

Przed dydaktyką wielojęzyczności (w wydaniu polonistycznym) jeszcze dość długa droga do poważnego zaistnienia w świadomości glottodydaktyków, często jeszcze zorientowanych na nauczanie polskiego w odizolowaniu od innych języków. Podejścia wspierające ideę różnojęzyczności warto traktować jako jeden z elementów współkonstytuujących dalszy rozwój glottodydaktyki polonistycznej. Poloniści w pierwszej kolejności powinni się skoncentrować na zbadaniu efektywności wykorzystania podejścia interkomprehensywnego oraz zastanowić nad sensownością organizacji kursów języka

polskiego z równoległą nauką innych języków zachodniosłowiańskich. Szybkiego opracowania wersji polskiej wymaga także FREPA/CARAP.

BIBLIOGRAFIA

Barkowski H., Krumm H.-J., red., 2010, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: Narr Verlag.

Caddéo S., Jamet M.-C., 2013, *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des Langues*, Paris: Hachette Livre.

Candelier M., red., 2007, *A travers les langues et les cultures*, Graz: ECML.

Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław: Wyd. UWr.

Doyé P., Meiβner F.-J., red., 2010, *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, Tübingen: Narr Verlag.

Escudé P., Janin P., 2010, *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: Clé international.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Warszawa: CODN.

FREPA-CARAP. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Language and Cultures Competence and resources, 2012, Graz: ECML.

Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: Universitas.

Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Hawkins E., 1984, *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge: CUP.

Kowalonek-Janczarek M., 2012a, *Mehrsprachigkeit – eine lohnende Herausforderung für Grenzregionen?*, w: Buszewski B., Jaskuła M., red., *World without borders – science without borders: proceedings of the 8th International Congress of Societas Humboldtiana Polonorum Toruń 2010*, Kraków: Societas Humboldtiana Polonorum.

Kowalonek-Janczarek M., 2012b, *Multilingualism and European Border Regions – a Polish-German case*, w: *The Fourth Asian Conference on Education 2012*, Osaka: The International Academic Forum.

Miodunka W.T., red., 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas.

Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Neuner G. i in., 2009, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, München: Langenscheidt.

Otwinowska-Kasztelanic A., 2009, *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, w: Komorowska H., red., *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: SWPS.

Perea E.C., 2010, *Los planteamientos intercomprehensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos*, w: Doyé P., Meiβner F.-J., red., *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, Tübingen: Narr Verlag.

Stankiewicz K., Żurek A., 2014, *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Łask: Leksem.

Tafel K. i in., 2009, *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Torenc M. 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław: Atut.

Wilczyńska W., 2007, *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, w: Jodłowiec M., Niżegorodcew A., red., *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków: Wyd. UJ.

Zarzeczny G., Piekot T., 2010, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wyd. UW.

Zarzeczny G., 2016, *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii po 1945 r.* (niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego pod kierunkiem prof. Anny Dąbrowskiej).

Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. UJ.

Zarzycka G., 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna jako element systemu doradztwa zawodowego i międzykulturowego. Z doświadczeń w projekcie „On the Wright Track"*, w: Mazur J., Małyska A., Sobstyl K., red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin: Wyd. UMCS.

Zawadzka A., 2011, *Transfer aus vorgelernten Sprachen als Lernerleichterung im schulischen Unterricht Polnisch als dritte Fremdsprache? Zum (möglichen) Umgang mit sprachlichem Vorwissen*, w: Baur R.S., Hufeisen B. et al., red., *„Vieles ist sehr ähnlich". Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, Hohengehren.

Zawadzka A., 2013, *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Mazur J., Małyska A., Sobstyl K., red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin: Wyd. UMCS.

Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: Kielar Z. i in., red., *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa: Euroedukacja.

http://jows.pl/content/wspieranie-rozwoju-kompetencji-r%C3%B3%C5%BCnoj%C4%99zycznych-i-mi%C4%99dzykulturowych-w-klasie-szkolnej?page=3 [dostęp: 30.06.2016].
http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx [dostęp: 30.06.2016].

Przemysław E. Gębal

FROM INTERCULTURAL TEACHING TO INTEGRATED DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGES.
THE MAIN TENDENCIES IN THE DIDACTICS OF MULTILINGUALISM

The contemporary theories of language teaching view multilingual education from a broader perspective. Unlike older theories, they do not treat each language separately. The aim of the article is to present the development of the contemporary European didactics of multilingualism with reference to four pedagogical concepts: intercultural teaching, intercomprehension, raising language awareness and integrated didactics of foreign languages. The main trends in multilingual didactics are preceded by a brief presentation of selected models of multilingual competence development (based on the psycholinguistic theory).

Keywords: multilingual didactics, comparative glottodidactics, multilingual competence, integrated didactics of foreign languages

AGNIESZKA ZAWADZKA

Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg, Niemcy

DYDAKTYKA JĘZYKÓW TERCJALNYCH

WSTĘP

Język polski jest z reguły językiem tercjalnym, czyli kolejnym językiem obcym, a więc co najmniej drugim, częściej jednak trzecim, czwartym lub dalszym, przyswajanym przez uczniów/studentów, którzy opanowali już wcześniej inny język/inne języki (poza ojczystym). Z uwagi na odmienne niż przy nauce pierwszego języka obcego warunki wyjściowe, języków tercjalnych należy nauczać (przynajmniej częściowo) w inny sposób, a mianowicie przy aktywnym wykorzystaniu uprzednio nabytej przez uczących się wiedzy językowej i ich doświadczeń związanych z nauką. Takie przeświadczenie wynika z założenia, że w procesie nauki nowego języka znajomości innych języków obecnych w mózgu osoby uczącej się nie da się „wyłączyć", a więc lepiej je sensownie wykorzystać. Ta teza leży u podłoża dydaktyki języków tercjalnych, będącej przedmiotem tego artykułu.

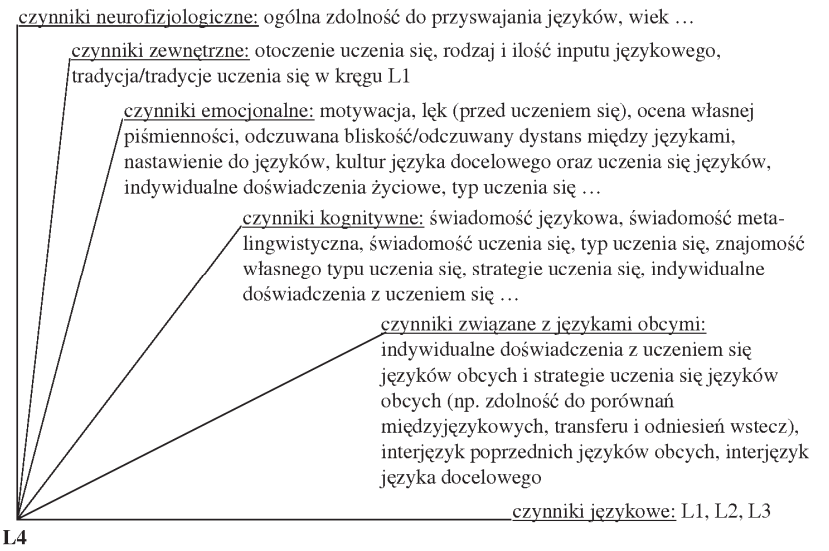
SPECYFIKA UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA KOLEJNYCH JĘZYKÓW OBCYCH

Uczenie się i nauczanie kolejnego języka różni się zasadniczo od nauki pierwszego języka obcego (nabywanego często już w przedszkolu lub w szko-

le podstawowej) nie tylko w sposób ilościowy, lecz również jakościowy. Uczniowie/studenci startują niejako z innego pułapu. Z jednej strony są starsi, mają już z reguły ukształtowaną osobowość, większe możliwości kognitywne i analityczne, dysponują obszerną wiedzą ogólną i specjalistyczną, rozwinęli różne zainteresowania oraz specyficzne preferencje co do technik nauki języków obcych. Z drugiej strony, inaczej niż dzieciom, trudniej przychodzi im nauka języka przez imitację, a opanowanie poprawnej wymowy i intonacji wymaga więcej wysiłku. Motywacja, która uważana jest za jeden z najważniejszych czynników wpływających na sukces w nauce języka – szczególnie w przypadku dorosłych – osłabiana jest nierzadko przez brak czasu i inne priorytety życiowe. Ponadto ich oczekiwania i ambicje w odniesieniu do nauki nowego języka nie zawsze są realistyczne. Uczący się kolejnego języka niby wiedzą, co ich czeka, często jednak przeżywają niezadowolenie i frustrację w związku z tym, że w krótkim czasie chcieliby uzyskać biegłość, którą osiągnęli już w pierwszym języku obcym (zapominając, ile czasu i energii musieli temu poświęcić).

W porównaniu do nauki pierwszego języka obcego uczenie się i nauczanie języka tercjalnego jest więc zdecydowanie bardziej skomplikowanym procesem. Współdziałają w nim różnorodne czynniki. Na pewno trzeba tu zwrócić uwagę na czynniki lingwistyczne, jak np. aspekty etymologiczno-typologiczne, kontakt językowy, ale i pozalingwistyczne, np. kontekst edukacyjny i kulturowy, status i prestiż języka docelowego, ilość i jakość inputu językowego, obowiązujące programy nauczania, dostępne materiały dydaktyczne itd. Są one o tyle ważne, że mogą opóźnić lub przyspieszyć naukę języka, jednakże jej nie determinują (Hufeisen 2003, 11).

Funkcję sterującą procesem uczenia się przypisuje się bowiem czynnikom bezpośrednio związanym z osobą uczącego się, jak np. znajomość innych języków, dotychczasowe doświadczenia z uczeniem się języków obcych, motywacja do nauki języka docelowego, świadomość językowa i metalingwistyczna, typ uczenia się (Hufeisen 2003, 11). Próbę uporządkowania i pogrupowania tych różnych czynników stanowi model wielokrotnego uczenia się języków zaproponowany przez B. Hufeisen (zob. np. Neuner i in. 2009, 25–28), który opracowany został w różnych wariantach (dla języka ojczystego L1 i obcych: pierwszego L2, drugiego L3 i trzeciego L4).



Czynniki odgrywające rolę w nauce trzeciego języka obcego.
Model B. Hufeisen (Neuner i in. 2009, 28; tłum.: A.Z.)

W schemacie uwzględniono zarówno czynniki mające wpływ na przyswajanie każdego języka (również ojczystego), czynniki pojawiające się dopiero w toku nauki pierwszego języka obcego, jak i warunki występujące jedynie w uczeniu się i nauczaniu języka tercjalnego. Do tych pierwszych należą czynniki neurofizjologiczne (np. ogólna zdolność przyswajania języków, wiek) i zewnętrzne, niezależne od uczącego się (np. otoczenie, ilość i rodzaj inputu językowego, tradycje edukacyjne w kręgu kulturowym języka ojczystego). Podczas nauki pierwszego języka obcego zaczynają odgrywać rolę czynniki emocjonalne (np. motywacja, strach związany z nauką, ocena własnej piśmienności, odczuwana bliskość, względnie odczuwany dystans między językiem ojczystym i docelowym, nastawienie do języka docelowego i przynależnej do niego kultury, nastawienie do nauki języków w ogóle, indywidualne doświadczenia życiowe, typ uczenia się), kognitywne (np. świadomość językowa, świadomość metalingwistyczna, świadomość uczenia się, typ uczenia się i wiedza o nim, strategie uczenia się, indywidualne doświadczenia związane z uczeniem się) i lingwistyczne (specyfika języka ojczystego). W sytuacji nauki kolejnego języka obcego dochodzą dodatkowe czynniki lingwistyczne (specyfika poprzednich języków obcych)

i czynniki związane z innymi językami obcymi (np. indywidualne doświadczenia nabyte podczas nauki poprzednich języków, strategie uczenia się języków obcych, jak np. umiejętność porównywania języków w ogóle, dokonywania transferu i odniesień wstecz, tj. do uprzednio nabytych języków, kompetencja osiągnięta w tychże językach obcych i w języku docelowym).

GENEZA DYDAKTYKI JĘZYKÓW TERCJALNYCH

Pomysł „specjalnego traktowania" drugiego, trzeciego i dalszych języków obcych wywodzi się z Niemiec, gdzie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zdano sobie sprawę z faktu, że niemieckiego jako obcego uczą się studenci obcokrajowcy, posługujący się różnymi językami ojczystymi, ale z reguły dobrze znający angielski. Z myślą o nich opracowano koncepcję DaFnE (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, czyli „język niemiecki jako obcy po angielskim"), która bazuje na transferze pozytywnym z języka angielskiego (np. Hufeisen, Neuner 2005), przy czym transfer rozpatrywany jest zarówno na poziomie wiedzy deklaratywnej (elementy i reguły języka), jak i proceduralnej (techniki i strategie uczenia się). Nietrudno zauważyć, że w przypadku wymienionej konstelacji języków (niemiecki po angielskim) możliwości transferu leksykalnego (z uwagi na wspólną angielsko-niemiecką leksykę w ramach bliskiego pokrewieństwa w grupie języków germańskich, słownictwo międzynarodowe, anglicyzmy/amerykanizmy, romanizmy i zapożyczenia z dalszych języków, istniejące zarówno w języku angielskim, jak i niemieckim), ale i gramatycznego (np. użycie rodzajników określonych i nieokreślonych, stopniowanie przymiotnika, system czasowników mocnych i słabych) są wyjątkowo liczne. Nie bez znaczenia jest tu ponadto międzynarodowa pozycja języka angielskiego, w którym powstają teksty tłumaczone następnie na inne języki (również na niemiecki), przez co stanowi on najczęstsze obecnie źródło zapożyczeń nowych idei i nazw. Drugim ważnym źródłem transferu w koncepcji DaFnE jest język ojczysty uczących się, który w zależności od typologii i stopnia pokrewieństwa z językiem docelowym oferować będzie mniej lub więcej punktów zbieżnych.

CZYM (NIE) JEST DYDAKTYKA JĘZYKÓW TERCJALNYCH?

Dydaktyka języków tercjalnych (niekiedy nazywana też dydaktyką języków trzecich) jest jedną z wielu form dydaktyki wielojęzyczności i wpisuje się w propagowaną przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) koncepcję różnojęzyczności, zakładającej, że wszystkie doświadczenia językowe i kulturowe pojedynczego człowieka składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te elementy wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (*ESOKJ* 2003, 16).

W publikacji *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (prawdopodobnie bardziej znanej pod angielskojęzycznym tytułem: *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languges and Cultures*, FREPA), która stanowi kontynuację i rozszerzenie ESOKJ, wymienia się ją jako podrodzaj zintegrowanej dydaktyki językowej obok trzech innych podejść pluralistycznych, takich jak otwarcie na języki (rozbudzanie wrażliwości językowej uczniów w konfrontacji z różnorodnością języków), interkomprehensja między językami pokrewnymi i międzykulturowość/różnokulturowość (np. Susek 2015, 26–27).

W odróżnieniu od tradycyjnych podejść zorientowanych na jeden język (i przynależną do niego kulturę) podejścia pluralistyczne odwołują się jednocześnie do kilku języków i kultur (Susek 2015, 26). Co jednak wyróżnia dydaktykę języków tercjarnych spośród innych wymienionych podejść pluralistycznych, to fakt, że pozostałe równorzędnie traktują wszystkie rozpatrywane języki i kultury, podczas gdy w dydaktyce języków tercjalnych uwaga skierowana jest jednak na naukę języka docelowego, a nabyte wcześniej języki (i kultury) pełnią funkcję służebno-pomocniczą.

Dydaktyka języków tercjalnych (jak i dydaktyka wielojęzyczności w ogóle) nie jest nowym podejściem, należy ją raczej rozumieć jako rozwinięcie i wyprofilowanie podejścia komunikacyjnego (Neuner 2009, 7). Stawiając sobie za cel nadrzędny optymalizację procesu nauki języka, integruje ona różne, uważane za właściwe, podejścia metodyczno-dydaktyczne, czyli poza wy-

mienionym podejściem komunikacyjnym – również międzykulturowe i strategiczne, a z dzisiejszej perspektywy dodać do nich należałoby również podejście ukierunkowane na wykonywanie zadań i działanie[1].

GŁÓWNE ZAŁOŻENIA METODYCZNO-DYDAKTYCZNE

Centralnym postulatem dydaktyki języków tercjalnych jest nakaz, żeby w nauczaniu kolejnego języka obcego wychodzić od tego, co uczący się już wiedzą i umieją, czyli aktywizować ich wiedzę, umiejętności i doświadczenia nabyte podczas nauki poprzednich języków obcych i odpowiednio je wykorzystywać. Nie należy zatem traktować ich jak „puste naczynia", które trzeba napełnić wiedzą (Kursiša, Neuner 2006, 8), chodzi raczej o to, żeby posiadane przez nich zasoby[2] odpowiednio „przeorganizować".

W odróżnieniu od klasycznej glottodydaktyki, która ma na celu względnie równomierny rozwój czterech podstawowych sprawności od samego początku, w dydaktyce języków tercjarnych kładzie się na etapie wstępnym większy nacisk na sprawność rozumienia tekstów pisanych oraz podsystem leksykalny. W nauczaniu gramatyki proponuje się natomiast bardziej kompleksowe ujmowanie fenomenów gramatycznych znanych z innych języków zamiast postępowania „małymi kroczkami" (Kursiša, Neuner 2006, 7). Na tak zbudowanej podstawie rozwija się następnie dalsze sprawności/kompetencje.

Chociaż w opracowaniach teoretycznych dotyczących dydaktyki języków tercjalnych podkreśla się jej międzykulturowy wymiar, brakuje sprecyzowanych wskazówek dydaktycznych co do doboru konkretnych treści kulturowych, a także metodycznych, informujących o tym, jak rozwijać kompetencję

[1] W opracowaniach teoretycznych, powstałych krótko po roku 2000, nie ma mowy o podejściu zadaniowym i działaniowym, prawdopodobnie z tego powodu, że nie były one wtedy jeszcze tak rozpowszechnione w dyskursie naukowym jak dzisiaj.

[2] W terminologii FREPA zasoby (wewnętrzne) to wiedza (*knowledge*), postawy (*attitudes*) i umiejętności (*skills*).

interkulturową w kontekście nauki kolejnego języka obcego. Również tutaj obowiązuje jednak ogólna zasada odwoływania się do wiedzy uprzedniej i dotychczasowych doświadczeń uczących się, porównywanie zjawisk w różnych kulturach oraz poszukiwanie podobieństw i różnic w celu uwrażliwienia na wielość i różnorodność kultur. Zajmowanie się kilkoma kulturami jednocześnie ma uzmysłowić uczniom/studentom względność i osadzenie kulturowe zachowań językowych oraz wzbudzić w nich bardziej świadome postrzeganie własnego zachowania kulturowego i jego relatywizację (Rost-Roth 2005, 75).

W myśl przekonania, że każda metoda nauczania, która pozwala na szybką i efektywną realizację obranych celów kursu językowego, jest dobra, w dydaktyce języków tercjarnych nie faworyzuje się żadnej metody, zaleca się jedynie pięć ogólnych zasad metodyczno-dydaktycznych (Kursiša, Neuner 2006, 5–8), które zaadaptować można dla dowolnej konstelacji języków:

1) świadome uczenie się i nauczanie: porównywanie i omawianie, zorientowane na rozwijanie świadomości językowej (porównywanie języków: ojczystego, innych obcych i docelowego oraz koncentracja na tym, co znane i odkrywanie wspólnej wielojęzycznej bazy językowej, wywoływanie transferu pozytywnego i unikanie interferencji językowych) oraz świadomości uczenia się języków (szersze i bardziej zróżnicowane użycie technik i strategii uczenia się, omawianie procesu i produktu uczenia się z myślą o tym, żeby uczący się w przyszłości sami umieli zastosować takie techniki i strategie, które gwarantują im jak najbardziej wydajne przyswojenie języka docelowego);
2) rozumienie jako podstawa uczenia się języków obcych: od zrozumienia do wypowiedzi (intensywna praca z tekstami z wykorzystaniem wiedzy uprzedniej z języka ojczystego i innych języków oraz dostępnej uczącym się wiedzy o świecie, przywoływanie dotychczasowych doświadczeń z nauką języków obcych, rozpoznawanie podobieństw i różnic między rozpatrywanymi językami, integrowanie nowych struktur wiedzy ze starymi, tworzenie sensownych hipotez, rozwijanie tzw. mówienia dyskursywnego obok interakcji językowej);
3) zorientowanie na treści (dobór treści stosownie do wieku, potrzeb i możliwości kognitywnych uczących się, odwoływanie się do ich świata oraz świata języków, które znają, zmieniona progresja tematyczna,

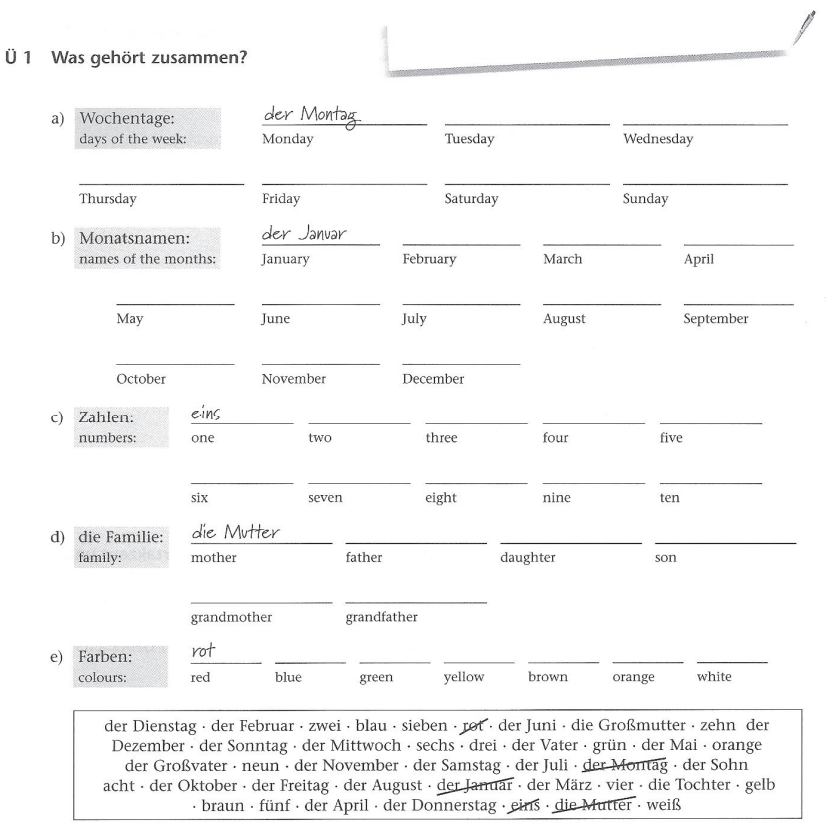
unikanie tematów banalnych, typowych w nauczaniu języka obcego na poziomie początkującym (np. sytuacje codzienne), w miarę możliwości podejmowanie tematów odmiennych od tych, które poruszane były na lekcjach poprzednich języków obcych, żeby uniknąć znudzenia i demotywacji, włączanie interesujących treści krajoznawczych i kulturowych);

4) zorientowanie na teksty przejawiające się w zastosowaniu tekstów autentycznych, np. z prasy oraz syntetycznych, czyli tak spreparowanych, żeby były przesycone wybranym zagadnieniem językowym np. internacjonalizmami, jak również tekstów równoległych, tj. napisanych w różnych językach, wykorzystywanie nowych mediów i form komunikacji, np. e-mail, sms, czat, odkrywanie i „rozszyfrowywanie" systemu nowego języka podczas pracy z tekstem, rozwijanie sprawności globalnego i selektywnego rozumienia tekstów;
5) ekonomizacja procesu uczenia się (jak najbardziej optymalne wykorzystanie czasu, który jest do dyspozycji i przyspieszenie procesu nauki poprzez korzystanie z wiedzy uprzedniej, redukcja materiału i koncentracja na treściach szczególnie przydatnych komunikacyjnie) i aktywizacja uczących się (zachęcanie ich do refleksji, porównań, dyskusji, dopytywania się, tworzenia hipotez, eksperymentowania, próbowania różnych rozwiązań, samodzielności i współpracy oraz samoewaluacji).

W duchu tak pojętej dydaktyki języków tercjarnych powstały w Niemczech opracowania teoretyczno-metodyczne i materiały dydaktyczne, spośród których warto wymienić publikacje *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (Hufeisen, Neuner 2005) i *Deutsch als zweite Fremdsprache* (Neuner i in. 2009) oraz serię podręczników „deutsch.com" (np. Neuner i in. 2008) i zbiór ćwiczeń uzupełniających *Deutsch ist easy!* (Neuner, Kursiša 2006).

Przykładowo w pozycji *Deutsch ist easy!* nowy materiał językowy wprowadzany jest w kontekście języka angielskiego, często kontrastywnie, wtedy np. z jednej strony prezentowany jest element leksykalny, problem gramatyczny lub tekst w języku angielskim, a z drugiej analogiczny w języku niemieckim. Przyswajanie nowej wiedzy następuje poprzez porównywanie przez uczących się zjawisk w obu językach i dodatkowo odnoszenie ich do języka ojczystego.

Publikacja obejmuje ćwiczenia w czterech obszarach: słownictwo (np. internacjonalizmy, anglicyzmy/amerykanizmy w języku niemieckim, leksyka z wybranych kręgów tematycznych jak np. ludzkie ciało, pogoda, produkty żywnościowe i napoje, rodzina, podawanie czasu, liczby i tzw. fałszywi przyjaciele), ortografia i gramatyka (np. pisownia niemiecka a angielska, terminologia gramatyczna, zaimki osobowe, rzeczowniki i rodzajniki, stopniowanie przymiotnika, czasowniki modalne), rozumienie tekstów (zestaw tekstów z prasy o silnym natężeniu słownictwa międzynarodowego i różnej tematyce np. mistrzostwa świata, karnawał kultur, urlop, program telewizyjny, muzyka) i korekta błędów (np. użycie zaimków osobowych, szyk zdania z czasownikami modalnymi, końcówki deklinacyjne przymiotników). Publikacji towarzyszy CD z nagraniami tekstów i ćwiczeniami w zakresie wymowy i intonacji.



Ü 1 Was gehört zusammen?

a) Wochentage: / days of the week: der Montag (Monday) _____ (Tuesday) _____ (Wednesday)

_____ (Thursday) _____ (Friday) _____ (Saturday) _____ (Sunday)

b) Monatsnamen: / names of the months: der Januar (January) _____ (February) _____ (March) _____ (April)

_____ (May) _____ (June) _____ (July) _____ (August) _____ (September)

_____ (October) _____ (November) _____ (December)

c) Zahlen: / numbers: eins (one) _____ (two) _____ (three) _____ (four) _____ (five)

_____ (six) _____ (seven) _____ (eight) _____ (nine) _____ (ten)

d) die Familie: / family: die Mutter (mother) _____ (father) _____ (daughter) _____ (son)

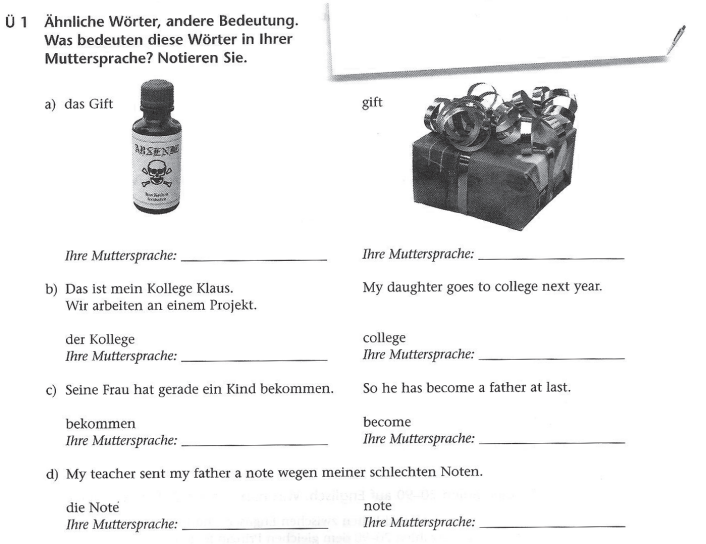
_____ (grandmother) _____ (grandfather)

e) Farben: / colours: rot (red) _____ (blue) _____ (green) _____ (yellow) _____ (brown) _____ (orange) _____ (white)

der Dienstag · der Februar · zwei · blau · sieben · ~~rot~~ · der Juni · die Großmutter · zehn der Dezember · der Sonntag · der Mittwoch · sechs · drei · der Vater · grün · der Mai · orange der Großvater · neun · der November · der Samstag · der Juli · ~~der Montag~~ · der Sohn acht · der Oktober · der Freitag · der August · ~~der Januar~~ · der März · vier · die Tochter · gelb · braun · fünf · der April · der Donnerstag · ~~eins~~ · ~~die Mutter~~ · weiß

Prawie identyczne słowa (Kursiša, Neuner 2006, 14)

Mimo koncentracji na poszukiwaniu podobieństw i transferze pozytywnym w dydaktyce języków tercjalnych nie ignoruje się transferu negatywnego. Przykładowo w nauczaniu leksyki zaleca się stosować ćwiczenia z fałszywymi przyjaciółmi, czyli słowami o (prawie) identycznej formie, lecz (częściowo) różnym znaczeniu. W celu dydaktyzacji tego problemu leksykalno-semantycznego można wyjść od sporządzenia listy takich wyrazów (zob. np. Neuner i in. 2009, 146–149) w dwóch lub trzech językach, ważne jest jednak, żeby zaprezentować je później w kontekście (Neuner i in. 2009, 58), np. w formie dowcipnych dialogów lub krótkich historyjek obrazujących różnice semantyczne, a w wersji minimalnej – w postaci zdań uwypuklających różne znaczenie danego słowa w rozpatrywanych językach.



Ü 1 **Ähnliche Wörter, andere Bedeutung. Was bedeuten diese Wörter in Ihrer Muttersprache? Notieren Sie.**

a) das Gift

Ihre Muttersprache: _____

gift

Ihre Muttersprache: _____

b) Das ist mein Kollege Klaus.
Wir arbeiten an einem Projekt.

der Kollege
Ihre Muttersprache: _____

My daughter goes to college next year.

college
Ihre Muttersprache: _____

c) Seine Frau hat gerade ein Kind bekommen.

bekommen
Ihre Muttersprache: _____

So he has become a father at last.

become
Ihre Muttersprache: _____

d) My teacher sent my father a note wegen meiner schlechten Noten.

die Note
Ihre Muttersprache: _____

note
Ihre Muttersprache: _____

Fałszywi przyjaciele w języku niemieckim i angielskim (Kursiša, Neuner 2006, 42)

DYDAKTYKA JĘZYKÓW TERCJARNYCH A INTERKOMPREHENSJA

W przypadku kiedy język docelowy pochodzi z tej samej grupy językowej co język ojczysty lub dobrze opanowany wcześniej język obcy, warto wyko-

rzystać w praktyce glottodydaktycznej zjawisko interkomprehensji, czyli rozumienia języków, których uczniowie/studenci nie uczyli się wcześniej w sposób sformalizowany, ani nie nabyli w środowisku naturalnym np. przez pobyt za granicą i bezpośredni kontakt z żywym językiem, co jest możliwe dzięki odwołaniu się właśnie do pokrewieństwa językowego (Susek 2015, 27). Takie „rozumienie między językami" jest oczywiście rozumieniem jedynie częściowym (z reguły globalnym, ewentualnie również selektywnym), które funkcjonuje dzięki licznym podobieństwom wynikającym z uniwersaliów językowych i wspólnego pochodzenia języków pokrewnych, ustalonych zasad organizacji tekstu pisanego, jednakowych lub podobnych dla wszystkich języków, jak i aspektów pozajęzykowych ułatwiających recepcję tekstu (np. towarzyszących tekstowi ilustracji).

W ramach różnych projektów międzynarodowych stworzone zostały materiały tradycyjne i online, oparte na podejściu interkomprehensywnym (por. Ollivier, Strasser 2013), które podzielić można na trzy główne typy: kontrastywno-lingwistyczne, ukierunkowane na działanie i oparte na interakcji. Z grupy projektów kontrastywno-lingwistycznych warto wymienić popularną w Niemczech metodę EuroCom, opracowaną początkowo w wersji EuroComRom (Klein, Stegmann 2000) dla rodziny języków romańskich i zaadaptowaną później dla grupy języków germańskich w wersji EuroComGerm (Hufeisen, Marx 2007) oraz słowiańskich EuroComSlav (Tafel i in. 2009).

Projekty te wykorzystują istnienie tzw. języka pomostowego. W przypadku języków słowiańskich jest nim z reguły język rosyjski jako największy i najbardziej rozpowszechniony język tej grupy. Projekty EuroCom nie mają na celu rozwijania sprawności mówienia i pisania, koncentrują się wyłącznie na receptywnej stronie języka, szczególnie na czytaniu, które dopiero później staje się bazą do kształcenia sprawności produktywnych. Nadrzędnym celem dydaktyki interkomprehensji jest rozwój świadomości językowej i świadomości uczenia się języków (Bär 2009, 23–33).

Zasady metodyczno-dydaktyczne w nauczaniu interkomprehensji nie różnią się zasadniczo od tych sformułowanych dla dydaktyki języków tercjarnych. Są to u ś w i a d a m i a n i e / u c z e n i e s i ę k o g n i t y w n e (uwzględnianie wiedzy uprzedniej i języka ojczystego, porównania wewnątrz jednego języka i między językami, monitoring procesu nauki i refleksja nad uczeniem

się), autonomizacja uczących się/uczenie się przez odkrywanie (*learning by doing*, użycie strategii uczenia się, praca w parach lub grupach, zmiana roli nauczyciela), autentyczność (uwzględnienie zainteresowań i motywacji uczących się, wykorzystywanie tekstów nieprzeznaczonych do nauki języka) i receptywność (uczenie się zorientowane na rozumienie, zogniskowanie uwagi na sprawności czytania i rezygnacja z maksymalistycznych celów) (Bär 2009, 33–95).

Czytanie w podejściu interkomprehensywnym nie służy pozyskiwaniu informacji na określony temat, raczej ma na celu opanowanie strategii wydobywania znaczenia z tekstu. W konfrontacji z tekstem w nieznanym im dotychczas języku uczniowie/studenci odkrywają słowa oraz reguły i struktury języka, które identyfikują jako zrozumiałe. Konstruują w ten sposób instynktownie tzw. gramatykę spontaniczną, nazywaną też hipotetyczną (por. Bär 2009, 114–115), która ma nietrwały charakter. W celu uświadomienia sobie tej wiedzy i zakodowania jej w pamięci długotrwałej zaleca się wspólne omawianie poszczególnych kroków „rozszyfrowywania" tekstu, „głośne myślenie" oraz analizowanie prawidłowych rozwiązań, jak również nietrafionych hipotez i zapisywanie własnych „odkryć" (poprawnie rozpoznanych słów i form) w tabeli wraz z odniesieniami do języka pomostowego i nasuwającymi się uwagami (Bär 2009, 115).

Kompetencję interkomprehensji kształci się poprzez trening strategiczny, nazywany metodą „siedmiu sit". W praktyce wyobrazić sobie go można bowiem jako siedmiokrotny proces przesiewania tekstu pod kątem wyłowienia pewnych elementów. W fazie treningu metody zaleca się wielokrotne czytanie tekstu i każdorazowe ogniskowanie uwagi na innym, określonym aspekcie języka. I tak za pierwszy razem czytający poszukuje internacjonalizmów, w drugim kroku słownictwa panromańskiego/pangermańskiego/pansłowiańskiego (czyli obecnego we wszystkich językach danej grupy, a przynajmniej w pięciu z nich), po czym zwraca on uwagę na odpowiedniki grup fonicznych i konwencje ortograficzne, a następnie na podstawowe struktury składniowe i reguły morfologiczno-składniowe oraz na końcu na elementy słowotwórstwa, czyli przedrostki i przyrostki pochodzenia greckiego lub łacińskiego, tzw. eurofiksy (np. Tafel i in. 2009, 9). W efekcie powinien on jednak opanować umiejętność koncentrowania się na wielu aspektach jednocześnie, a nie na każdym z osobna.

W opracowaniach dotyczących interkomprehensji (romańskiej) zwraca się uwagę na przyspieszoną progresję na kursie językowym opartym na tej technice. Badania dowodzą, że po 25 godzinach zajęć prowadzonych w ten sposób uczący się mogą osiągnąć nawet poziom B2 (!) w zakresie rozumienia tekstów pisanych w języku docelowym (Klein 2004, 20). Zaoszczędzony w ten sposób czas przeznaczyć można na intensywniejsze szkolenie rozumienia ze słuchu i sprawności produktywnych. Interkomprehensja przyczynia się również do rozwoju kompetencji metajęzykowej i metakognitywnej (Meißner, Morkötter 2009, 51–52) oraz wspiera autonomię uczących się i motywację do nauki nowego języka (Bär 2009, 529).

W niemieckiej rzeczywistości metoda ta znajduje zastosowanie w nauczaniu studentów slawistyki, którzy ucząc się polskiego, bazują na swojej znajomości języka rosyjskiego (lub innego słowiańskiego). Lektorzy korzystają przy tym z tekstów autentycznych z różnych źródeł lub z publikacji *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung* (Tafel i in. 2009), która zawiera przykłady tekstów i ćwiczeń w różnych językach słowiańskich, w tym również po polsku[3]. Na regularnych lekcjach języka polskiego w niemieckiej szkole nauczyciele stosują, w najlepszym wypadku, jedynie wybrane elementy podejścia interkomprehensywnego, z tej prostej przyczyny, że konstelacja dwóch języków słowiańskich w niemieckich gimnazjach i liceach praktycznie nie istnieje. Powodzeniem cieszy się ta metoda natomiast np. w ramach seminarium weekendowego „Slawiniade" (por. Mehlhorn 2015), organizowanego od 2014 roku w Saksonii, w ramach którego gimnazjaliści/licealiści uczący się języka rosyjskiego, polskiego, czeskiego lub górnołużyckiego rozwiązują zadania dotyczące innych języków słowiańskich, których nie znają.

Dydaktyka języków tercjarnych i interkomprehensja zostały wprawdzie wyodrębnione jako dwa różne podejścia pluralistyczne, w rzeczywistości jednak granice między nimi są bardzo płynne.

[3] Niestety strona internetowa projektu EuroComSlav (www.eurocomslav.de) jest nieaktywna, pozostaje jedynie mieć nadzieję, że wkrótce zostanie ponownie uruchomiona oraz że powstanie, zapowiadana na wzór podręczników do interkomprehensji języków romańskich *EuroComRom – Romanische Sprachen sofort lesen können* (Klein, Stegmann 2000) i germańskich *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (Hufeisen, Marx 2007), analogiczna publikacja o językach słowiańskich.

Biorąc pod uwagę fakt, że dydaktyka interkomprehensji stosowana jest w nauczaniu pokrewnych języków tercjalnych, można ją pewnie uznać za węższą i bardziej skonkretyzowaną formę dydaktyki języków tercjalnych, zorientowaną na szybkie wykształcenie sprawności rozumienia tekstów pisanych. Rozgraniczenie terminologiczne tych dwóch podejść ma z pewnością sens w rozważaniach teoretycznych, natomiast w praktyce glottodydaktycznej niezmiennie najlepszym rozwiązaniem wydaje się być eklektyzm, polegający na twórczym łączeniu elementów różnych podejść.

PERSPEKTYWY ADAPTACJI DYDAKTYKI JĘZYKÓW TERCJARNYCH NA GRUNT JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Mimo iż polski z reguły jest kolejnym poznawanym językiem obcym, to dydaktyka języków tercjarnych nie zakorzeniła się jeszcze w glottodydaktyce polonistycznej. W większości podręczników i materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego pojawiają się wprawdzie sporadyczne odwołania do innych języków i kultur, wynikają one jednak raczej z intuicji i praktycznego doświadczenia autorów, a nie z implementacji zaleceń dydaktyki języków tercjarnych, w związku z tym brakuje im też ciągłości i systematyczności. Ponadto zarówno ilość, jak i różnorodność tego typu impulsów trudno uznać za wyczerpujące. Jest to więc dopiero zadanie do wykonania dla autorów przyszłych podręczników i materiałów uzupełniających.

Projektując ćwiczenia w duchu dydaktyki języków tercjarnych dla języka polskiego jako obcego, niezależnie od tego, czy jest on nauczany w kraju czy za granicą, trzeba przede wszystkim założyć, że uczniowie/studenci znają język angielski (w nauczaniu Słowian wschodnich i innych obywateli krajów byłego ZSSR językiem pomostowym może być natomiast rosyjski). W sytuacji nauki polskiego za granicą należy ponadto wziąć pod uwagę język ojczysty słuchaczy, a w przypadku żyjących tam migrantów – język otoczenia (np.

język niemiecki w Niemczech). Na zajęciach w grupach różnorodnych językowo trudno oczywiście uwzględnić wszystkie języki uczących się, pewne możliwości otwiera jednak indywidualna i grupowa praca domowa lub różnego rodzaju zadania projektowe.

Lektor nie musi znać wszystkich języków i kultur reprezentowanych w prowadzonej przez niego grupie, ważne jest jednak, żeby przyjął on postawę otwartą na tę różnorodność i zachęcał uczących się do postrzegania języka polskiego i związanej z nim kultury w kontekście ich doświadczeń. W imię rozwijania autonomii uczących się ważne jest, żeby przejmowali aktywną rolę na zajęciach i dzielili się z grupą i nauczycielem dostępną im wiedzą z innych języków i kultur oraz doświadczeniami związanymi z nauką poprzednich języków. Przykładowe ćwiczenia dla początkujących uczących się z kręgów kultury zachodniej lub orientalnej (chociaż i Słowianie na pewno z nich skorzystają) mogłyby na wzór materiałów niemieckich dotyczyć internacjonalizmów, anglicyzmów/amerykanizmów i innych zapożyczeń w języku polskim (przy zwróceniu uwagi na polską pisownię i wymowę), zarówno w formie pojedynczych słów, jak i w tekstach, oraz wykazujących podobieństwo wybranych elementów i struktur gramatycznych, jak np. stopniowanie przymiotnika i przysłówka czy aspekt czasownika (w odniesieniu do form czasów gramatycznych w języku angielskim). Na wyższych poziomach zaawansowania sprawdzi się natomiast praca z tekstami obrazującymi różne aspekty kultury polskiej, które umożliwiają umiejscowienie jej na tle innych kultur oraz dyskusję o występujących w nich podobieństwach i różnicach.

Interkomprehensję warto natomiast zastosować w nauczaniu języka polskiego w grupach słowiańskich lub wśród studentów zagranicznej slawistyki, którzy opanowali już inny język słowiański (przynajmniej na poziomie B1 lub wyższym, w przeciwnym razie trudno o jakikolwiek transfer pozytywny). W związku z tym, że brakuje odpowiednich materiałów do praktycznego kształcenia kompetencji interkomprehensji w języku polskim na bazie innych języków słowiańskich, przed autorami podręczników również tutaj otwiera się pole do popisu. Z uwagi na stosunkowo dużą grupę Ukraińców (i innych Słowian) uczących się języka polskiego jako obcego powstanie takich materiałów byłoby bardzo pożądane.

BIBLIOGRAFIA

Bär M., 2009, *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen: Narr.

Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie, Warszawa: Wyd. CODN.

Hufeisen B., 2003, *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Sprachenlernen*, „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht", nr 8 (2/3), *tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/537/513* [dostęp: 20.07.2016].

Hufeisen B., Marx N., red., 2007, *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker.

Hufeisen B., Neuner G., red., 2005, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Klein H., 2004, *Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension*, w: Klein H., Rutke D., red., *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker.

Klein H., Stegmann, T., 2000, *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen: Shaker.

Kursiša A., Neuner G., 2006, *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht mit eingelegter Audio-CD*, Ismaning: Hueber.

Mehlhorn G., 2015, *Multilingual sprachenbewusst – Slawiniade! Ein Lernfest der slawischen Sprachen*, „Praxis Fremdsprachenunterricht. Russisch", nr 12/4.

Meißner F.-J., Morkötter S., 2009, *Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen", nr 38.

Neuner G., 2009, *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com"*, www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik [dostęp: 20.07.2016].

Neuner G., Kursiša A., Pilypaitytė L., Szakály E., Vicente S., red., 2008, *deutsch.com 1. Kursbuch*, Ismaning: Hueber.

Neuner G., Hufeisen B., Kursiša A., Marx N., Koithan U., Erlenwein S., 2009, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

Ollivier C., Strasser M., 2013, *Interkomprehension in Theorie und Praxis*, Wien: Praesens.

Tafel K., Durić R., Lemmen R., Olshevska A., Przyborowska-Stolz A., 2009, *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

Rost-Roth M., 2005, *Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch*, w: Hufeisen B., Neuner G., red., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Susek A., 2015, *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego", nr 3.

Agnieszka Zawadzka

DIDACTICS OF TERTIARY LANGUAGES

The didactics of tertiary languages was primarily developed for German as a foreign language taught after English. This theory optimizes the effects of learning any additional language. It is based on positive transfer from the languages already learnt (similarly to intercomprehension). Its main elements are: multilingualism, multiculturalism and further development of strategic competences. It is worth to incorporate the didactics of tertiary languages into the methodology of teaching Polish as a foreign language because Polish is usually one of the several languages spoken by a learner.

Keywords: multilingualism, tertiary languages, intercomprehence, pluralistic approach

MARTA PANČÍKOVÁ

Uniwersytet Ostrawski
Ostrawa,
Republika Czeska

ALEXANDER HORÁK

Uniwersytet im. Komeńskiego
Bratysława,
Republika Słowacka

INTERKOMPREHENSJA W JĘZYKACH ZACHODNIOSŁOWIAŃSKICH

INTERKOMPREHENSJA A NAUCZANIE JĘZYKÓW POKREWNYCH

Interkomprehensję można zdefiniować jako umiejętność rozumienia zarówno znaczeń wyrazów, jak i struktur morfo-syntaktycznych opanowywanych języków bez konieczności ich wcześniejszej nauki. Zjawisko interkomprehensji jest niezwykle ważne w nauczaniu języków pokrewnych, ponieważ bliskość genetyczna umożliwia ominięcie pewnych etapów procesu dydaktycznego, które są konieczne w nauczaniu obcokrajowców mówiących językami należącymi do innych rodzin językowych i w związku z tym cechującymi się odmienną budową strukturalną. Interkomprehensja w dydaktyce języków pokrewnych ma przede wszystkim wymiar językowy. Może mieć również wymiar kulturowy, który znajduje odbicie w podobnych językowych strategiach grzecznościowych, leksyce i frazeologii odzwierciedlającej podobne doświadczenie historyczne, kulturowe, etniczne itp.

Jak odnotowuje Przemysław Gębal (2016), w nauczaniu opartym na interkomprehensji w pierwszej kolejności zwraca się uwagę na podobieństwa, a dopiero później na różnice w systemach nauczanych języków[1]. Tworząc

[1] Podejście uwypuklające różnice znane jest w glottodydaktyce jako podejście kontrastywne.

podręczniki, w których stosuje się to podejście, można odwoływać się do podobieństw na wszystkich płaszczyznach językowych: w fonetyce – do identycznej lub podobnej wymowy głosek, w morfologii – do podobnego systemu kategorii fleksyjnych i ich wykładników w postaci morfemów, w składni – do podobnych reguł łączenia wyrazów w związki składniowe i zdania, na płaszczyźnie leksykalnej zaś do zbioru morfemów leksykalnych wywodzących się ze wspólnego źródła i mających to samo lub zbliżone znaczenie[2]. Interkomprehensję na płaszczyźnie leksykalnej umożliwiają również procesy internacjonalizacji, dzięki której w wielu językach odnajdujemy dużo leksemów, które, co prawda, mogą być trochę inaczej adaptowane ortograficznie lub morfologicznie, lecz mają to samo znaczenie[3].

Porównując glottodydaktykę polonistyczną i słowacystyczną, można stwierdzić, że podejście interkomprehensywne jest w większym stopniu stosowane w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego niż w podręcznikach do nauczania słowackiego/czeskiego jako obcego, w tych ostatnich przeważa bowiem podejście kontrastywne[4]. Do nauki języka polskiego dla obcokrajowców mamy co najmniej dwie pozycje, w których w sposób świadomy korzysta się ze wzajemnej zrozumiałości i bliskości strukturalnej języków (co prawda, wtedy jeszcze, tj. w czasie gdy powstawały, nieokreślanej jako interkomprehensja). Są to podręczniki K. Pösingerovej i A. Seretny *Czy Czechów jest trzech?* (1992) i M. Pančíkovej i W. Stefańczyka *Po tamtej stronie Tatr* (1998).

---

[2] W przypadku grupy języków zachodniosłowiańskich nauczanie można zaczynać w zasadzie od poziomu A2. Dla Czechów i Słowaków język polski jest naprawdę na wielu poziomach bliski.

[3] Słusznie postępował Władysław Miodunka, kiedy postulował, by w gronie nauczycieli języka polskiego jako obcego zatrudniać absolwentów innych filologii. Na podstawie naszych doświadczeń wiemy, że nauczyciel powinien studiować dwa kierunki filologiczne, bowiem wtedy jest w stanie porównywać, wybierać podobieństwa i zwracać uwagę na różnice językowe. To jest podstawą interkomprehensji – procesu szybkiego zrozumienia.

[4] Zob. najnowszy podręcznik M. Sokolovej i in. *Slovenčina a poľština. Synchrónne porovnanie s cvičeniami* (2012) do nauczania słowackiego Polaków i polskiego Słowaków, a także podręcznik P. Baláža i M. Čabali *Slovackij jazyk dľa slavistov* (1993) do nauki języka słowackiego dla studentów rosyjskojęzycznych.

Kateřina Pösingerová i Anna Seretny w podręczniku skierowanym do początkujących *Czy Czechów jest trzech?*, nauczając komunikacji w polskim języku na poziomie A1 i A2, od początku wprowadzają bardziej skomplikowane teksty do czytania, odpowiadające w zasadzie poziomowi B1 i B1+. Postępują tak, gdyż zakładają, że studenci czescy będą w stanie te teksty zrozumieć, wykorzystując podobieństwo leksykalne dwu języków zachodniosłowiańskich – czeskiego i polskiego.

Taką samą metodę zastosowali autorzy podręcznika dla Słowaków – *Po tamtej stronie Tatr* – Marta Pančíková i Wiesław Stefańczyk. Ich podręcznik jest przeznaczony dla osób słowackojęzycznych, które rozpoczynają naukę języka polskiego, ale ze względu na bliskość kodu wyjściowego i docelowego uczą się szybciej. Zgodnie ze standardami międzynarodowymi podręcznik doprowadza uczących się do poziomu progowego, tj. B1. 20 lekcji poprzedza obszerny komentarz poświęcony fonetyce, uwzględniający podobieństwa i różnice między wymową polską i słowacką, do którego dołączono zestaw ćwiczeń. Następne lekcje są już poświęcone fleksji, prezentowanej „w przyspieszonym trybie". Teksty podręcznika pochodzą z różnych odmian języka mówionego i pisanego, charakteryzuje je też duża rozpiętość stylistyczna. W słowniku do każdej lekcji dodano słowackie ekwiwalenty polskich jednostek leksykalnych: szczególny nacisk położono na słowa zdradliwe oraz frazeologizmy. W podręczniku zwraca się więc uwagę na aspekt konfrontatywny polsko-słowacki, czyli na podobieństwa oraz różnice występujące na wszystkich płaszczyznach językowych.

Interkomprehensja w nauczaniu języków pokrewnych bezpośrednio wiąże się ze zjawiskiem transferu językowego. W najszerszym sensie transfer językowy rozumie się jako wpływ języka ojczystego (lub dowolnego wcześniej nabytego języka) na przyswajanie języka obcego (Odlin 1989), przy czym wpływ ten może być dwojaki: negatywny i pozytywny.

W wyniku pierwszego występują błędy (pomyłki), ponieważ dawne, wyuczone zachowanie lub przyzwyczajenie nie pokrywa się z nowym. Drugi zaś polega na transponowaniu poprawnych nawyków i działań ze starego (znanego) zachowania do nowego (Lipińska, Seretny, Turek 2016, 177).

W przykładach, które przytoczymy w dalszej części tekstu, spróbujemy pokazać, jak transfer pozytywny i negatywny oddziałują na przyswajanie języka polskiego przez Słowaków i języka słowackiego przez Polaków.

PŁASZCZYZNA MORFOLOGICZNA

Na płaszczyźnie morfologicznej za czynnik sprzyjający interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego i słowackiego można uznać obecny w obu językach, a oddziedziczony z języka prasłowiańskiego rozbudowany system kategorii gramatycznych, nominalnych i werbalnych. Oba systemy są w dużym stopniu podobne, dlatego np. kategorii rodzaju gramatycznego rzeczowników i aspektu czasowników, uznawanych przez niektórych słowackich językoznawców (Baláž, Dolník) za najtrudniejsze zjawiska w nauczaniu słowackiej gramatyki obcokrajowców, nie trzeba w specjalny sposób wyjaśniać, ucząc słowackiego Polaków lub języka polskiego – Słowaków.

Jednocześnie, jak pokazują niektóre nowsze polsko-słowackie badania (Horák 2016), inne wykładniki kategorii fleksyjnych (np. inne końcówki poszczególnych przypadków) mogą powodować transfer negatywny. W przypadku Polaków przyswajających język słowacki chodzi najczęściej o błędy w odmianie rzeczowników oraz przymiotników we wszystkich przypadkach w lp. i lm., brak odmiany nazw własnych i zapożyczeń, stosowanie rzeczownikowych form dopełniacza zamiast przymiotników posesywnych, błędy w odmianie zaimków i liczebników oraz w tworzeniu form czasownikowych, w tym powstałe w wyniku opozycji rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego w języku polskim i jej braku w słowackim.

Przykłady:

tendencje niefleksyjne

Łukasz chce sa stať chemikom a pracovať v **laboratorium.*

słow.: Łukasz sa chce stať chemikom a pracovať v **laboratóriu**.

pol.: Łukasz chce zostać chemikiem i pracować w **laboratorium**.

rodzaj
Je to poriadna dávka **adrenaliny.*
słow.: Je to poriadna dávka **adrenalínu.**
pol.: To porządna porcja **adrenaliny**.

dopełniacz lp.
Bolo tam veľa **mládeže z celého sveta.*
słow.: Bolo tam veľa **mládeže** z celého sveta.
pol.: Było tam dużo **młodzieży** z całego świata.

biernik lp.
Prežívajú **osobnou tragédiu.*
słow.: Prežívajú **osobnú** tragédiu.
pol.: Przeżywają **osobistą** tragedię.

miejscownik lp.
Vo štvrtok po **vyučovaniu hrám na harfe.*
słow.: Vo štvrtok po **vyučovaní** hrám na harfe.
pol.: W czwartek po **zajęciach** gram na harfie.

narzędnik lp.
Hlavným **hrdinou filmu je Tóno.*
słow.: Hlavným **hrdinom** filmu je Tóno.
pol.: Głównym **bohaterem** filmu jest Tóno.

formy czasu przeszłego
****Videlam** som tam dávneho kolegu.*
słow.: **Videla som** tam dávneho kamaráta.
pol.: **Widziałam** tam dawnego kolegę.

Celý film **hraly pekné cigánske pesničky.*
słow.: Celý film **hrali** pekné cigánske pesničky.
pol.: Przez cały film **grały** ładne cygańskie piosenki.

formy czasu przyszłego
Cez prázdniny **budeme ísť do Španielska.*
słow.: Cez prázdniny **pôjdeme** do Španielska.
pol.: W wakacje **będziemy jechać** do Hiszpanii.

formy trybu warunkowego
Veľmi **chcela bym som pracovať ako učiteľka.*
słow.: Veľmi **by som chcela** pracovať ako učiteľka.
pol.: Bardzo **chciałabym** pracować jako nauczycielka.

PŁASZCZYZNA SKŁADNIOWA

Interkomprehensja na płaszczyźnie składniowej pomiędzy językiem polskim i słowackim jest możliwa dzięki licznym podobieństwom między obu badanymi systemami językowymi. Na tej płaszczyźnie polski i słowacki wykazują jednak sporo różnic (zob. Sokolová i in. 2012), skutkujących najczęściej transferem negatywnym.

Analiza A. Horáka (2016), który badał przyswajanie języka słowackiego przez Polaków, pokazuje, że Polacy uczący się słowackiego stosują konstrukcje z bezosobowymi formami czasowników i z rzeczownikiem odczasownikowym, które w języku słowackim nie występują; stosują też odmienną rekcję czasownikową w obrębie akomodacji składniowej, konstruują zdania z elipsą czasownika posiłkowego *być* w orzeczeniu imiennym oraz mają wyraźną tendencję do stosowania polskiego szyku wyrazów w zdaniu, co widać zwłaszcza w postpozycji przydawki, ale również w szyku enklityk. Analiza na płaszczyźnie składniowej potwierdziła, że transfer negatywny przejawia się w strukturach językowych, którymi języki polski i słowacki znacząco się różnią.

Przykłady:

aby/żeby + bezokolicznik
Momentálne nemám čas, **aby sa stretávať s priateľmi.*
słow.: Momentálne nemám čas, **aby som sa stretávala** s priateľmi.
pol.: Teraz nie mam czasu, **aby się spotykać** z kolegami.

lubię + bezokolicznik
Cesta je veľmi úzka, **nemám rada tam **chodiť** bicyklom.*
słow.: Cesta je veľmi úzka, **nerada** tam **chodím** bicyklom.
pol.: Droga jest bardzo wąska, **nie lubię** tędy **jeździć** rowerem.

konstrukcje z rzeczownikiem odczasownikowym
V tamtych časach bola pre nás cesta do Nemecka **ňe do pomyslenia.*
słow.: V tých časoch bola pre nás vtedy cesta do Nemecka **nemysliteľná**.
pol.: W tamtych czasach podróż do Niemiec była dla nas **nie do pomyślenia**.

konstrukcje z formami bezosobowymi czasowników
***Výpredano** 20500 kínových vstupenok.*
słow.: **Predali** 20500 lístkov do kina.
pol.: **Sprzedano** 20500 biletów do kina.

rekcja czasownika – dopełniacz
V júni sa musím **pripravovať do skúšky.*
słow.: V júni sa musím **pripravovať na skúšku**.
pol.: W czerwcu muszę się **przygotowywać do egzaminu**.

rekcja czasownika – miejscownik
***Strávili sme** tri dni **na prehliadke** mesta.*
słow.: **Strávili sme** tri dni **prehliadkou** mesta
pol.: **Spędziliśmy** trzy dni **na zwiedzaniu** miasta.

elipsa czasownika *być*
**Postmoderna to [ ] všetko, čo nás obklopuje.*
słow.: Postmoderna **je** všetko, čo nás obklopuje.
pol.: Postmodernizm **to** wszystko, co nas otacza.

błędny szyk – przydawka
Študoval **filológiu anglickú na Jagelovskej univerzite.*
słow.: Študoval **anglickú filológiu** na Jagelovskej univerzite.
pol.: Studiował **filologię angielską** na Uniwersytecie Jagiellońskim.

błędny szyk – zaimki osobowe
Veľmi **mi sa páči hudba z filmu Titanic.*
słow.: Veľmi **sa mi** páči hudba z filmu „Titanic".
pol.: Bardzo **mi się** podoba muzyka z filmu „Titanic".

błędny szyk – czasowniki zwrotne
Staré Mesto **veľmi sa mi páčilo.*
słow.: Staré Mesto **sa mi veľmi** páčilo.
pol.: Starówka **bardzo mi się** podobała.

błędny szyk – czas przeszły
V Bratislave **naučila som sa, že všetko, čo je rakúske, je dobré.*
słow.: V Bratislave **som sa naučila**, że všetko, čo je rakúske, je dobré.
pol.: W Bratysławie **nauczyłam się**, że wszystko, co austriackie, jest dobre.

błędny szyk – tryb warunkowy
Sused hovorí, že **mala by som sa viac pohybovať.*
słow.: Sused hovorí, że **by som sa mala** viac pohybovať.
pol.: Sąsiad mówi, że **powinnam się** więcej ruszać.

PŁASZCZYZNA SŁOWOTWÓRCZA

Na płaszczyźnie słowotwórczej również pojawiają się podobieństwa i różnice w obu analizowanych systemach językowych. Potwierdzają to prace porównawcze polskich i słowackich badaczy w tej dziedzinie (np. Mieczkowska 2015, Pančíková 2008, Sokolová 2012, Vojteková 2016). Sposoby tworzenia nowej leksyki są podobne, choć inna jest frekwencja i wykorzystanie poszczególnych afiksów. Różnice te najczęściej skutkują transferem negatywnym.

Przykłady:

wykorzystanie odmiennych afiksów do stworzenia nowego wyrazu: np. zamiast polskiego ***-owy***: ***-ny*** w języku słowackim:
dodatkowy – dodatočný
międzynarodowy – medzinárodný
posezonowy – posezónny

odmienny przyrostek w zapożyczeniach:
agentura – agencja
humánnosť – humanizm
morálka – moralność
reciklácia – recykl/recykling
republikán – republikanin
solidarita – solidarność
suverenita – suwerenność
totalita – totalizm/totalitaryzm

wykorzystanie tego samego afiksu do stworzenia nazwy o odmiennym znaczeniu (przykłady, które przytaczamy, pokazują, że nie zawsze taki sam formant obsługuje identyczną kategorię słowotwórczo-semantyczną w drugim języku):

JP i JS – identycznie tworzone formy, ale inne znaczenie (inna kategoria słowotwórczo-semantyczna):

kosmetyk i kosmetyczka – kozmetik, kozmetička
(NR, rzecz: środek i torebka) (NAg – człowiek)

wojaczka – vojačka
(NAc – służba żołnierska, wojowanie) (NAg – człowiek, kobieta)

JP i JC
kopaczka – kopačka
(NI – urządzenie rolnicze) (NR – but piłkarski)

letniczka – letnička
(NAtr. kobieta, gość letni) (NR – roślina jednoroczna).

PŁASZCZYZNA LEKSYKALNA

W językach słowiańskich istnieje dużo wyrazów, które mają wspólną podstawę, identyczne pochodzenie, a dawniej miały też wspólne znaczenie. Najbliższe języki pokrewne, należące do gałęzi zachodniej – JP, JC i JS – rozwijały się ze wspólnej podstawy językowej, dlatego wiele wyrazów ma zbliżone brzmienie i pierwotne znaczenie. Dalszy rozwój, już samodzielny, spowodował zmiany znaczeniowe poszczególnych leksemów, w wyniku czego powstały homonimy międzyjęzykowe, nazywane fałszywymi przyjaciółmi, pułapkami czy wyrazami zdradliwymi. W genetycznie bliskich językach one są nieustannym źródłem nieporozumień.

Źródłem homonimii międzyjęzykowej jest dyferencjacja semantyczna wspólnego zasobu leksykalnego rodzimego i/lub zapożyczonego. W procesie tworzenia nowych wyrazów natomiast wspólne dla obu języków środki słowotwórcze bywają wykorzystywane w inny sposób, co powoduje nieporozumienia.

WYRAZY ZDRADLIWE

niewłaściwe znaczenie: wyrazy zdradliwe
stan w JS oznacza *namiot*
w JP to jest wyraz abstrakcyjny oznaczający *sytuację, położenie, warunki*
po słowacku i czesku stan to *stav*, a **staw** w JP oznacza *zbiornik wody* lub *część ciała ludzkiego*

Wyrazy, które są graficznie identyczne albo podobne, ale mają inne znaczenie albo oznaczają inną część mowy

Język polski	Język słowacki	Język czeski
choć (spójnik)	*Choč* (góra)	*choť* (subst.)
chudy	*chudý*	*chudý*
kapusta	*kapusta*	*kapusta*
kaźń (mučenie, poprava)	*kázeň* (kazanie)	*kázeň* (dyscyplina, rygor)
kurzyć	*kúriť*	*kouřit*
lichy (zlý, špatný)	*lichý* (kniž. prázdny, nepodstatný; klamný)	*lichý* (nieparzysty)
modraki (nevädze)	*modráky* (grzyby)	*modráky* (odzież ochronna, kombinezon)
robotnik	*robotník*	*robotník* (chłop pańszczyźniany)
sklep	*sklep* (hovor. zastar. obchod (význ. 2)	*sklep* (piwnica)
zboże	*zbožie*	*zboží* (towar)

Wyrazy zdradliwe JP – JS

mizeria	≠	*mizéria*	*mizeria*	=	*uhorkový šalát*
palec	≠	*palec*	*palec*	=	*prst*
pański	≠	*panský*	*pański*	=	*váš*
pogoda	≠	*pohoda*	*pogoda*	=	*počasie*
pokład	≠	*poklad*	*pokład*	=	*paluba*
rozkład	≠	*rozklad*	*rozkład*	=	*rozvrh*
siostrzenica	≠	*sesternica*	*siostrzenica*	=	*neter*
stawiać	≠	*stavať*	*stawiać*	=	*platiť*
stopa	≠	*stopa*	*stopa*	=	*chodidlo*
szykować	≠	*šikovať*	*szykować*	=	*pripravovať*

Wyrazy zdradliwe JP – JC

bydło	≠	*bydlo* (dobrobyt)
brzydki	≠	*břitký* (książ. ostry)
ćpać	≠	*cpát* (upychać, wtykać, szpikować)
czerwonka	≠	*červenka* (med. różyczka – zool. ptak)
długopis	≠	*dluhopis* (fin. oblig, zobowiązanie finansowe)
dół (jama)	≠	*důl* (kopalnia)
krajka	≠	*krajka* (koronka)
kwiecień	≠	*květen* (maj)
powszechny	≠	*povšechný* (ogólny, pobieżny)
szala	≠	*šála* (szal)

Czeskie przykłady pokazują takie wyrazy zdradliwe, których nie ma w JP – JS.

FRAZEOLOGIA

Połączenia frazeologiczne – to nie tylko zwroty, ale i związki paremiologiczne (konstrukcje frazeologiczne, stałe związki, porównania, przysłowia, porzekadła, sentencje itp.).

We frazeologii między JP i JS znajdujemy dużo wspólnych konstrukcji:

Najlepszą obroną jest atak.	Najlepšia obrana je útok. Nejlepší obrana je útok.
Jakie drzewo taki owoc.	Aký strom, také ovocie. Jaký strom, takové ovoce.
Ja o kozie, a on o wozie.	Ja o voze, on o koze. Já o koze a on o voze.
Czerwony jak rak.	Červený ako rak. Červený jako rak.

W przypadku frazeologizmów zawierających wyrazy z zakresu budowy człowieka, w JS często używana jest nazwa innej część ciała:

znać jak swoje **dziesięć palców**	poznať ako svoju **dlaň**
ramię w ramię	**bok** po boku
wziąć nogi **za pas**	vziať nohy **na plecia/ramená**

Przykłady w tabeli pokazują frazeologizmy, w których wykorzystane są inne wyrazy:

Język polski	Język słowacki	Język czeski
Czas ***płynie*** *jak woda.*	*Čas* ***letí*** *ako voda.*	*Čas* ***utíká*** *jak voda.*
Śmiech *to zdrowie.*	***Veselá myseľ*** *– pol zdravia.*	***Veselá mysl*** *půl draví.*
Chłop jak ***dąb****.*	*Chlap ako* ***hora****.*	*Chlap jako* ***hora****.*
Miłość ***czyni cuda****.*	*Láska* ***hory prenáša****.*	*Láska* ***hory přenáší****.* (JS i JC – identyczne)
Jedna jaskółka ***wiosny*** *nie czyni.*	*Jedna lastovička* ***leto*** *nerobí.*	*Jedna vlaštovka* ***jaro*** *nedělá.*
Biedny *jak mysz kościelna.*	***Chudobný*** *ako kostolná myš.*	***Chudý*** *jako kostelní myš.*
Nic się na ziemi bez przyczyny nie dzieje.	*Každá vec má svoju príčinu.*	*Všechno má svou příčinu.*

PŁASZCZYZNA STYLISTYCZNA

Nieporozumienia w bliskich językach mogą spowodować też różnice w zabarwieniu stylistycznym, istnieje bowiem wiele wyrazów, które odróżnia od siebie inny kwalifikator stylistyczny[5].

Przykłady:

niewłaściwy dobór środków językowych w określonych wypowiedziach (oficjalny – potoczny)

bagaż (batożina) neutr.	*bagáž* przestarz.
egzamin neutr.	*egzámen* przestarz. książk.
grunt neutr.	*grunt* zastar.
hamować neutr.	*hamovať* pot.
list (rastliny) przestarz.	*list* neutr.

[5] Znajomość wszystkich odcieni danego wyrazu jest szczególnie ważna dla tłumaczy, leksykografów, ale też dla nauczycieli.

muzyka neutr.	*muzika* pot.
plac neutr.	*pľac* pot.
powinność książk.	*povinnosť* neutr.

PODSUMOWANIE

Interkomprehensja, inaczej zjawisko domyślania się znaczeń wyrazów i struktury języków pokrewnych, umożliwia szybsze opanowanie języków blisko spokrewnionych. W nauczaniu języka polskiego na Słowacji i w Czechach interkomprehensję stosowano na długo przed tym, zanim użyto tego terminu na potrzeby glottodydaktyki. Lata praktyki potwierdzają, że podobieństwa, dzięki mechanizmowi transferu pozytywnego, pomagają szybciej opanować język. Ważne jest jednakże jednoczesne uczulanie uczących się na różnice, które z kolei mogą być źródłem negatywnego transferu językowego, czyli interferencji na różnych płaszczyznach języka: morfologicznej, składniowej, leksykalnej oraz stylistycznej.

BIBLIOGRAFIA

Baláž P., Čabala M., Darovec M., 1993, *Slovackij jazyk dl'a slavistov*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu JP Słoweńców*, Łódź: Wyd. UŁ.

Buffa F., 1998, *Z poľsko-slovenských jazykových vzťahov. Konfrontačný náčrt,* Prešov: Náuka.

Buffa F., 2001, *Z poľsko-slovenských lexikálnych vzťahov. Konfrontačný náčrt*, Prešov: Náuka.

Damborský J., 1977, *Studia porównawcze nad słownictwem i frazeologią polską i czeską,* Warszawa: PWN.

Damborský J., 1992, *Nauczanie języka polskiego w środowisku czeskim*, Lublin: Wyd. UMCS.

Dolník J., 2007, *Súčasná spisovná slovenčina a jej problemy*, Bratislava: Stimul.

Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: Universitas.

Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Gębal P.E., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: Lipińska E., Seretny A., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Wyd. UJ.
Horák A., 2016, *Poľsko-slovenská medzijazyková interferencia vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka*, rozdział pracy doktorskiej, Kraków: Wyd. UJ.
Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
Kostić-Golubičić M., 1998, *Homonimia międzyjęzykowa jako problem glottodydaktyczny w nauczaniu języka polskiego na Uniwersytecie w Belgradzie*, Łódź: Wyd. UŁ.
Lipińska E., Seretny A., Turek P., 2016, *Błędy pragmatyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska E., Seretny A., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Wyd. UJ.
Lotko E., 1986a, *Polština a čeština z hlediska typologického*, Olomouc: Filozofická fakulta UP.
Lotko E., 1986b, *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi*, Ostrava: Profil.
Mieczkowska H., 2015, *Zapożyczenia a paralele słowotwórczo-leksykalne w rozwoju leksyki przełomu wieków (w ujęciu słowacko-polskim)*, Kraków: Wyd. FALL.
Miodunka W.T., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, w: Kunz T., Miodunka W.T., Nycz R., *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków: Universitas.
Odlin, T., 1989, *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Pančíková M., 1997, *Polsko-słowacka interferencja* (*swoistość nauczania języka polskiego Słowaków*), w: Miodunka W.T., *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
Pančíková M., 2004, *Pułapki dla tłumacza*, w: Dubisz S., Porayski-Pomsta J., Sękowska E., *Język – Polityka – Społeczeństwo*, Warszawa: Elipsa.
Pančíková M., 2005, *Zradnosti poľskej a slovenskej lexiky*, Opole: Wyd. PRO.
Pančíková M., 2008, *Rozvojové tendencie poľskej a slovenskej lexiky na prelome tisícročia. Vybraná problematika. Substantíva*, Bratislava: Stimul.
Pančíková M., Stefańczyk W., 1998, *Po tamtej stronie* Tatr, Kraków: Universitas.
Pösingerová K., 2001, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, Katowice: Wyd. UŚ.
Pösingerová K., Seretny A., 1992, *Czy Czechów jest trzech? Učebnice polského jazyka pro Čechy – díl I*, Kraków: Wyd. UJ.
Pösingerová K., Seretny A., 1997, *Coraz bliżej Polski. Učebnice polského jazyka pro Čechy – díl II*, Praha – Kraków: Karolinum.
Sokolová M., Vojteková M., Mirosławska W., Kyseľová M., 2012, *Slovenčina a poľština: synchrónne porovnanie s cvičeniami*, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
Vojteková M., 2016, *Slovenské a poľské adjektívum z aspektu slovotvornej motivovanosti*, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

Marta Pančíková, Alexander Horák

INTERCOMPREHENSION IN WEST SLAVIC LANGUAGES

Intercomprehension can be defined as a dialogue between two different, related languages and understanding of the meanings of morpho-syntactic structures without the necessity of learning them. Intercomprehension has been applied in teaching Polish in Slovakia and the Czech Republic for a long time. It is connected with positive language transfer. It has been proved that similarities help in learning languages, however it is also important to realize the differences, which prevents negative language transfer. The article describes the different types of language transfer in the process of learning the Polish language by Slovak students.

Keywords: intercomprehension, (phonetic, morphological, world building, lexical, stylistic) levels of a language, *false friends*

GRAŻYNA ZARZYCKA

Uniwersytet Łódzki
Łódź, Polska

PODEJŚCIE INTERKULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. BILANS I PERSPEKTYWY

MIEJSCE PEDAGOGIKI INTERKULTUROWEJ W POLONISTYCZNYM DYSKURSIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

O podejściu interkulturowym w nauczaniu języków obcych i języka polskiego jako obcego (jpjo) wypowiadałam się w wielu pracach (zob. np. Zarzycka 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2002, 2004, 2007), najszerzej zaś w artykule opublikowanym w tomie *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (Zarzycka 2008). Od tej pory nie zmieniłam poglądów; nadal definiuję podejście interkulturowe jako pedagogikę zorientowaną na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej, empatii, zrozumienia dla inności, jako pedagogikę dialogu i wewnętrznego rozwoju. Celem tak rozumianej dyscypliny jest kształtowanie interkulturowego rozmówcy – kogoś, kto „poruszając się na granicy wielu języków lub ich odmian, toruje sobie drogę przez wzburzone wody nieporozumień międzykulturowych" (Kramsch 1998, 27; Zarzycka 2008, 65).

W artykule wykorzystałam przytoczoną definicję tego pojęcia sformułowaną przez C. Kramsch (1998), jak również omówiłam wybrane poglądy badaczy popularyzujących podejście interkulturowe w glottodydaktyce (Byram 1989; Kramsch 1993; Beacco, Byram 2003; Byram, Fleming 1998; Zarate 1993), koncentrując się przede wszystkim na przedstawieniu i objaśnieniu tych, w których postulowano odrzucenie normy *native speakera* i, zamiast tego, ustanowienie we współczesnym nauczaniu języków obcych normy interkulturowego rozmówcy. Zwróciłam uwagę, że poglądy te są realizowane w promowanych przez Radę Europy ideach nowego obywatela Europy jako osoby różnojęzycznej i różnokulturowej (zob. Council of Europe: Coste, North, Sheils, Trim 2003).

Przyjęłam, że interkulturowa kompetencja komunikacyjna to „umiejętność zarządzania procesem wymiany znaczeń w sytuacji, gdy między odbiorcą a nadawcą istnieją bariery wynikające z odmienności kulturowej" (Zarzycka 2008, 68), a kompetentny interkulturowy rozmówca to ktoś, kto nie tylko odczuwa przyjemność z komunikowania się z innymi, lecz również ma wrażenie odpowiedniości, poprawności i skuteczności danej wymiany komunikacyjnej. W omawianym artykule nawiązałam także do prac polskich autorów konkretyzujących zasady tego podejścia w nauczaniu języków obcych (np. Zawadzka 2004; Mackiewicz 2005) lub omawiających je w relacji do innych podejść (Miodunka 2004; Garncarek 2006; Gębal 2006) oraz przedstawiłam pomysły stosowania podejścia interkulturowego w praktyce nauczania języków obcych i jpjo.

Jestem nadal wielką entuzjastką tego podejścia i cieszę się, że stosowanie pedagogiki interkulturowej w praktyce glottodydaktycznej jest promowane przez nowe prace badawcze, przez co wyrasta ono na jedno z najważniejszych – obok podejścia zadaniowego (działaniowego) – podejść we współczesnej glottodydaktyce.

Wspomnieć tu pragnę o pracy P. Gębala *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (2010), w której autor – nawiązując do koncepcji wypracowanych przez badaczy anglojęzycznych i niemieckojęzycznych, a także do znaczących prac autorów polskich – bada, jaką pozycję zajmują poszczególne podejścia (faktograficzne, komunikacyjne, interkulturowe, eklektyczne) w świadomości naukowców zajmujących się glottokulturoznawstwem,

a także jak konceptualizują się owe kulturowe orientacje pedagogiczne na kartach podręczników do nauczania jpjo (w tej książce autor rozwija i pogłębia teorie zarysowane w jego wcześniejszych publikacjach, por. Gębal 2006).

Najnowszą monografią poświęconą interesującemu nas zagadnieniu jest *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce* Urszuli Żydek-Bednarczuk (2015). Autorka oparła część teoretyczną swojej pracy na klasycznych światowych teoriach etnografów mówienia (szczególnie D. Hymesa, M. Saville-Troike), socjologów zajmujących się stereotypami (W. Lippmana, U. Quasthoff), badaczy komunikacji interkulturowej (np. E.T. Halla, G. Hofstedego, L. Samovara), językoznawców opisujących standardy kulturowe (np. A. Wierzbickiej; R. Galissona[1]), jak również na polonistycznych pracach glottodydaktycznych (m.in. Zarzycka 2000a, 2000d, 2002; Garncarek 2006; Gębal 2006, 2010; Ligara 2008). W części praktycznej sporządziła wykaz treści programowych kursów komunikacji interkulturowej oraz subprogramów, które mogą być realizowane w trakcie nauczania jpjo. Prezentuje także kilka scenariuszy zajęć zorientowanych na rozwijanie kompetencji interkulturowej.

Warto przypomnieć, że w glottodydaktyce polonistycznej problemy komunikacji interkulturowej zostały powiązane z pojęciami lingwakultury (Zarzycka 2004, 2007) i leksykultury (Ligara 2008), a dyskusja nad sposobami odkrywania warstw lingwakulturowych i leksykulturowych tkwiących w kulturze polskiej była jedną z bardziej znaczących debat glottopolonistycznych pierwszej dekady XXI wieku. Można też powiedzieć, że G. Zarzycka i B. Ligara w znacznej mierze przyczyniły się do upowszechnienia obu pojęć, zakorzenionych wcześniej w literaturze anglojęzycznej (lingwakultura) i francuskojęzycznej (leksykultura), czyniąc glottodydaktykę polonistyczną polem dyskusji o charakterze lingwistyczno-kulturowym.

Ważnym problemem glottodydaktycznych badań interkulturowych stała się w nowym tysiącleciu mediacja kulturowa – zagadnienie pominięte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*; zob. firmowaną przez Radę Europy monografię (Zarate i in. 2004) czy polskojęzyczną pracę Bandury (2007). Mediacja w nauczaniu języków obcych i jpjo staje się tematem po-

[1] Dane bibliograficzne znajdują się w omawianej pracy Żydek-Bednarczuk.

dejmowanym coraz częściej na polonistycznych konferencjach glottodydaktycznych[2]. Zainteresowania badaczy skupiają się także na problemach mediacji w sferze komunikacji niewerbalnej (por. m.in. Morcinek-Abramczyk 2015).

PODEJŚCIE INTERKULTUROWE W PRAKTYCZNYM NAUCZANIU JPJO

Przedstawione omówienie jest świadectwem tego, że temat komunikacji interkulturowej zajmuje od kilkunastu lat ważne miejsce w polonistycznych debatach glottodydaktycznych, czego efektem jest zapoznanie najbardziej aktywnych przedstawicieli glottopolonistycznej wspólnoty dyskursywnej nie tylko z najważniejszymi teoriami, ale także z zasadami praktycznego stosowania podejścia interkulturowego.

Czy zatem nauczanie interkulturowe wyparło stosowane w Polsce od końca lat 80. XX wieku podejście komunikacyjne? Opinię na ten temat znaleźć można w opublikowanym na początku tego tysiąclecia znanym przewodniku W. Pfeiffera *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Autor, odnosząc się do metody komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych, stwierdza:

> Była to – jeszcze do niedawna – powszechnie stosowana metoda, która ustąpić musiała metodom nowocześniejszym, zakładającym cele interkulturowe w tworzeniu języka. Obecnie można mówić o postkomunikacyjnej fazie dydaktyki języków obcych (Pfeiffer 2001, 77).

Po kilkunastu latach, które minęły od momentu publikacji pracy, trzeba uznać powyższe stwierdzenie za połowicznie trafne. Jeśli nawet zgodzimy się

[2] Np. G. Zarzycka na konferencji jubileuszowej Centrum „Polonicum", zorganizowanej w kwietniu 2016 r., wygłosiła referat *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki polonistycznej*, a W. Martyniuk na konferencji Bristolowej zorganizowanej przez UMK w Toruniu w 2016 r. przybliżył przyjęte przez Radę Europy rozumienie mediacji jako sprawności.

z Pfeifferem, że coraz częściej w praktyce glottodydaktycznej następuje odchodzenie od standardów wypracowanych w podejściu komunikacyjnym, to trudno zaobserwować – przynajmniej w glottodydaktyce polonistycznej – by ów eklektyzm metodyczny był spowodowany upowszechnieniem się właśnie pedagogiki interkulturowej.

Nie potwierdza tego przegląd dostępnych na rynku wydawniczym podręczników do nauczania jpjo. Jako prace wybitnie interkulturowe uznać można jedynie podręczniki dla uczących się na poziomie średnio zaawansowanym i początkującym przygotowane we współpracy autorki niemieckiej z autorami polskimi z Uniwersytetu Wrocławskiego, zawierające karty pracy do wykorzystania w tzw. nauczaniu tandemowym (zob. Pasieka, Krajewski, Kingborn 2003 i Pasieka, Kingborn 2005). Podręczniki zaopatrzono wstępami ze szczegółowymi opisami metody tandemowej. Nauczanie w tandemach scharakteryzowano jako spotkanie dwóch osób zainteresowanych uczeniem się języka partnera i poznawaniem jego kultury, oparte na zasadzie wzajemności i autonomii (Pasieka, Kingborn 2005). Zastosowane w tej pracy techniki to m.in.: autorefleksja, porównywanie i objaśnianie skryptów kulturowych, wartości kulturowych, przysłów, sloganów reklamowych, negocjowanie znaczeń podczas tłumaczenia poezji. Przykłady dwujęzycznych zadań można również zaadaptować do nauczania innego niż tandemowe. W innych podręcznikach repertuar technik skutecznie rozwijających umiejętności interkulturowe jest wyjątkowo skromny.

Wyłamują się od tej zasady podręczniki dla odbiorców różnojęzycznych autorstwa E. Bajor i E. Madej (2006) oraz A. Madei i B. Morcinek (2007), a także kilka prac skierowanych do studentów jednojęzycznych: przeznaczony dla Niemców podręcznik E. Skorupy i E. Lipińskiej (2009); adresowany do Koreańczyków podręcznik T. Czerkies (2016), będący przełożeniem „na język glottodydaktyki" jej wieloletnich fascynacji literackich czy wielotomowy w założeniu podręcznik K. Kołak i in. (2015), skierowany do obiorców z Ukrainy. Wymienione tu podręczniki są zwykle przeznaczone dla uczących się na poziomie średnio zaawansowanym, wyjątkiem jest ostatni z nich.

Podsumowując tę część rozważań, muszę stwierdzić, że pedagogika interkulturowa wyjątkowo mozolnie przedostaje się do nauczania. Trudno sobie jednak wyobrazić nauczanie jakiegokolwiek języka obcego, w tym także jpjo,

w którym komponent interkulturowy byłby całkowicie nieobecny. Jednak żeby stwierdzić, „jak wiele interkulturowości" jest zawartej w polonistycznej praktyce pedagogicznej, należałoby przeprowadzić szeroko zakrojone badania; jak dotąd nikt nie podjął się znalezienia odpowiedzi na to pytanie.

CECHY PODEJŚCIA INTERKULTUROWEGO I EFEKTY JEGO STOSOWANIA W NAUCZANIU CUDZOZIEMCÓW I POLAKÓW – NA PRZYKŁADZIE WŁASNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ I AKTYWNOŚCI BADAWCZEJ

Celem tej prezentacji jest opis technik i narzędzi, które mogą posłużyć nauczycielowi jpjo (i nie tylko), pragnącemu uwrażliwiać interkulturowo swoich podopiecznych.

Słowami kluczami charakteryzującymi pedagogikę interkulturową są – obok pojęć zdefiniowanych w części wstępnej niniejszej pracy – moim zdaniem:

- spotkanie (mojego świata ze światem innych; czyli spotkanie interkulturowe)
- porównywanie (zestawianie wzorców odmiennej kultury ze wzorcami kultury własnej)
- autoanaliza i autorefleksja jako efekt zwrotny owych porównań
- metaforyzowanie zjawisk kulturowych (pozwalające na utrwalenie pewnych zjawisk w atrakcyjnej postaci, co sprawia, że dane wydarzenie pozostawia głębszy ślad w pamięci jego uczestników)
- empatia (chęć zrozumienia innych z zastosowaniem ich punktu widzenia)
- zmiana perspektywy (jako głębszy efekt zachowań empatycznych)
- ciekawość innych i ich świata (bez niej nie narodzi się interkulturowy rozmówca)

- obserwacja (uczący się i nauczyciel w roli etnografów)
- rozmowa (uwrażliwianie interkulturowe w trakcie interakcji)
- studium przypadku (próba głębokiego wejrzenia w jedno zdarzenie)
- zderzenie kulturowe (tego rodzaju epizody są najczęściej przedmiotem interkulturowych studiów przypadków)
- kolaż (wiele w jednym – próba utrwalenia wielu doświadczeń interkulturowych w pewnej zamkniętej formie gatunkowej)
- projekt interkulturowy (umożliwia praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności).

Wśród umieszczonych pojęć są zarówno typy zdarzeń, formy interakcji, strategie umożliwiające rozwój kompetencji interkulturowej, jak też techniki pozwalające na udokumentowanie doświadczeń międzykulturowych.

Zanim przedstawię pomysły zadań, w których te hasła się skonkretyzowały, pozwolę sobie na krótkie objaśnienie, skąd wzięło się moje zainteresowanie badaniem problemów komunikacji interkulturowej. Otóż zagadnienia te zaczęły mnie zajmować już w II połowie lat 80., na co wpływ miał z pewnością roczny pobyt w Indiach. Po powrocie podjęłam pracę jako wykładowczyni w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Łódzki ośrodek specjalizował się w nauczaniu studentów egzotycznych, więc praca z przedstawicielami odległych kultur dostarczyła mi nie tylko motywacji do prowadzenia obserwacji i badań interkulturowych, ale również pozwoliła rozwinąć strategie komunikowania się i umiejętności dydaktyczne. Już w pierwszym roku pracy glottodydaktycznej (1985) zrodził się pomysł napisania rozprawy doktorskiej, której tematem byłby dialog interkulturowy umieszczony w kontekście nauczania jpjo. Kolejnym okresem mojego wtajemniczenia okazał się pobyt dydaktyczno-naukowy na stypendium Fundacji Kościuszkowskiej w De Paul University w Chicago (1993–1997). Uczestniczyłam wtedy – jako wolny słuchacz – w kursach komunikacji interkulturowej prowadzonych przez chińską wykładowczynię, sama zaś prowadziłam na Wydziale Języków Współczesnych kursy jpjo oraz zajęcia na temat kultury krajów Europy Wschodniej, a w świetnie wyposażonych bibliotekach poszerzałam wiedzę na temat komunikacji interkulturowej. Przedstawione tu doświadczenia (ja w roli i n n e j, w roli nauczającej i n n y c h i znów w roli g o ś c i a) spowodowały, że uznałam się za kogoś na tyle

kompetentnego, by podjąć własne badania nad problemami komunikacji interkulturowej oraz by zacząć wprowadzać zasady podejścia interkulturowego do praktyki dydaktycznej.

Po powrocie do Polski zaczęłam prowadzić kursy komunikacji interkulturowej ze studentami cudzoziemskimi i polskimi. Doświadczenia moje i uczestników takich kursów zostały zebrane w kilku tzw. *Biuletynach doświadczeń międzykulturowych* (nr 1 – 1999, nr 2 – 2003, nr 3 – 2009). Były to, zrealizowane techniką kolażu, zapisy wspomnień interkulturowych uczestników zajęć – stopklatka, dzięki której zostały one przetworzone i zatrzymane w zbiorowej pamięci. Dziś tego rodzaju zapisy doświadczeń interkulturowych są określane jako portfolio kulturowe[3]. Wspomniane tu kroniki doświadczeń interkulturowych mają postać książek formatu A4. Zostały do nich włączone wypowiedzi pisemne uczestników kursów, moje refleksje i fragmenty prac związanych z podejmowana tematyką zajęć, fragmenty artykułów prasowych, zdjęcia, ilustracje[4].

Biuletyn nr 1 omawia tematykę z kursów komunikacji interkulturowej prowadzonych w grupie studentów polonijnych oraz cudzoziemskich. Składa się z 11 rozdziałów, odzwierciedlających tematykę zajęć (Zarzycka 2000c). Prezentuję wybrane zdarzenia, zadania i projekty, które – jak sądzę – w znacznym stopniu przyczyniły się do zwiększenia umiejętności wszystkich stron w zakresie nawiązywania i podtrzymywania interakcji interkulturowych, porównywania wzorów kulturowych, wymiany perspektyw i autorefleksji:

– Kluczowym momentem spotkania integracyjnego studentów z grupy polonijnej i cudzoziemskiej – na co dzień tworzących zwykle odrębne, rzadko wchodzące w kontakt, lokalne subgrupy – okazał się temat dyskusji wywołany przez refleksyjnego, zaawansowanego językowo słuchacza z Japonii: „Co to jest Polonia?" „Czy dla Polaków mieszkających w Polsce jej przedstawiciele są swoi czy obcy?" Odbiciem tej debaty jest esej tego słuchacza, w którym podejmuje próbę odpowiedzi

[3] Odczuwam satysfakcję, że owe podjęte przeze mnie w latach 90. projekty interkulturowe pozostają w zgodzie z koncepcjami rozwiniętymi w pierwszej dekadzie tego stulecia przez grono ekspertów Rady Europy.

[4] Dziś podobne projekty mogą być realizowane z udziałem mediów elektronicznych i przedstawiane szerszej publiczności w serwisach społecznościowych.

na te pytania. Tekstem pozostającym w relacji do tego eseju jest rozprawka Polki z Ukrainy, która ustosunkowuje się do zagadnienia: „Kim jesteśmy?". Te wypowiedzi zostały po spotkaniu przedstawione obu grupom studenckim i poddane dalszej refleksji.

– Zadanie polegające na opisie zderzenia kulturowego pozwoliło uczącym się na zebranie i porównanie dotychczasowych – trudnych, a często też komicznych – doświadczeń interkulturowych oraz wywołało dyskusję na temat najskuteczniejszych strategii pozytywnego rozwiązania konfliktów kulturowych.
– Zaawansowani językowo studenci grupy polonijnej charakteryzowali swoje kraje, biorąc pod uwagę różne wymiary kultury: kolektywizm, indywidualizm, kobiecość, męskość itd. Wykonując to zadanie, odnosili zdobytą wiedzę teoretyczną do realiów własnej kultury, a właściwie do swych sądów na temat kultury rodzimej; zwiększali zarazem wiedzę na temat innych kultur.
– Studenci opisywali strategie radzenia sobie z szokiem kulturowym oraz udzielali porad cudzoziemcom mającym problemy adaptacyjne. Przed wykonaniem tych zadań studenci byli zapoznani z teoriami szoku kulturowego i adaptacji. Wykonanie ćwiczeń pomogło im zrozumieć i zracjonalizować własną sytuację.
– Uczestnikom kursu przedstawiono następujące zagadnienie: „Wyobraź sobie, że zostałeś poproszony o napisanie podręcznika dla cudzoziemców uczących się Twojego języka; napisz plan tego podręcznika". Owocem były odmienne obrazy rzeczywistości społecznej własnego kraju, którą autorzy mieliby ochotę przedstawić cudzoziemcom (szczególnie ciekawe okazały się propozycje studentów z Maroka i Japonii).
– Zadanie polegające na przeprowadzeniu wywiadu z reprezentantem innej kultury pozwoliło ujawnić nie tylko pozytywne aspekty komunikowania się z innymi. Jeden z wywiadów nie udał się – arabski interlokutor przerwał wywiad, który przeprowadzały studentki z Ukrainy i Mołdawii, i skasował taśmę magnetofonową. Opis tego zakłóconego kontaktu interkulturowego posłużył jako studium przypadku incydentu krytycznego.

Biuletyn nr 2 to migawki z kursu komunikacji interkulturowej prowadzonej z polskimi studentami w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej

w Łodzi. Ważnym elementem zajęć były dwa spotkania z różnymi grupami cudzoziemskimi i zrealizowane razem z nimi projekty, a także wieńczące zajęcia eseje.

– W części wstępnej biuletynu, noszącej tytuł „Romantycy, utopiści, wyspiarze" umieszczono kolaż wypowiedzi uczestników kursu – charakteryzują samych siebie, przedstawiają oczekiwania wobec kursu, opisują własne doświadczenia międzykulturowe.
– Spotkanie integracyjne studentów polskich z cudzoziemskimi studentami z programu Erasmus wiązało się z wyjściem obu grup poza mury uczelni. Były to kilkugodzinne zajęcia zrealizowane z użyciem 2 różnych zestawów zadań: odrębnych dla cudzoziemców i dla Polaków. Studenci polscy mieli się sprawdzić w roli przewodników po Łodzi i lokalnej lingwakulturze. Przedstawiciele obu grup mieli się wymienić wiedzą na temat własnych krajów i wzajemnych stereotypów oraz nawiązać przyjacielskie więzi. Po spotkaniu zakończonym miniprzyjęciem studenci zostali poproszeni o pisemne refleksje na temat efektów owych interakcji (zob. omówienie tego projektu w: Zarzycka 2004).
– Inny charakter miało spotkanie grupy polskich studentów z czworgiem słuchaczy SJPdC UŁ – Bułgarką, Jordańczykiem, Chinką i Afrykanką. Spotkanie miało miejsce w sali wykładowej, a rozmowa skupiła się wokół spraw związanych z obyczajowością krajów pochodzenia zaproszonych gości. Podczas spotkania zauważalne było napięcie między grupą polską a Afrykanką Sorayą, która robiła wrażenie wycofanej, jeśli nie wrogiej. Po zakończeniu zajęć studenci polscy zostali poproszeni o wypełnienie ankiety oceniającej to spotkanie i swój w nim udział. Postawiono przed polskimi studentami zadanie polegające na zmianie perspektywy, zidentyfikowaniu się z którymś z obecnych na spotkaniu cudzoziemców i opisaniu pobytu w Polsce z jego punktu widzenia. Większość studentów wybrała opcję: „Jestem Sorayą". Podobne zadania zostały postawione cudzoziemcom uczestniczącym w spotkaniu. Następnie głosy obu stron zostały skonfrontowane. Najważniejszym efektem była możliwość zobaczenia swojego obrazu w oczach Innego.
– Eseje uczestników kursu miały charakter badawczy (były to badania ankietowe, studia przypadków, wywiady) i dotyczyły m.in. obrazu An-

glii i jej mieszkańców w świadomości Polaków, którzy odwiedzili ten kraj, a także problemu adaptacji cudzoziemców w Polsce, preferencji subkulturowych młodzieży jednego z łódzkich osiedli, obrazu chorych psychicznie w polskim społeczeństwie, miejsca osób należących do starszego pokolenia w dzisiejszym świecie; studenci przeprowadzili także wywiady z przedstawicielami kilku subkultur. Eseje te odzwierciedlają pogląd, że komunikacja interkulturowa może być rozumiana szeroko, jako spotkanie z kimś różniącym się od nas samych, niekoniecznie z cudzoziemcem.

Biuletyn nr 3 ilustruje doświadczenia słuchaczy konwersatorium prowadzonego na Wydziale Filologicznym UŁ; jedna z uczestniczek konwersatorium była Afro-Polką.

– Ważnym elementem również i tego kursu było spotkanie polskich studentów z cudzoziemcami (w biuletynie znajduje się jego zapis fotograficzny; sporządzono także profile każdego uczestnika spotkania). Kameruńczyk, zapytany, co może ciekawego opowiedzieć polskim studentom o swoim kraju, ukazał go w postaci metafory wizualnej – kobiety o obfitych kształtach i określonych cechach (niezamykającej się buzi i wystającym brzuchu wskazującym na ciążę). Tego rodzaju metafora kulturowa przybliża nam mieszkańców Kamerunu, może ich trochę stereotypizuje jako seksistowskich, ale też obrazuje jako dowcipnych i ciepło myślących o swoich kobietach – matkach, żonach, partnerkach.
– Studenci współpracujący z Amnesty International przeprowadzili warsztaty, których celem było uświadomienie sobie różnego rodzaju uprzedzeń; sprawozdanie z nich znalazło się w biuletynie.
– Prace końcowe uczestników kursu dotyczyły m.in. mowy nienawiści (esej „Gej to Żyd"), sposobu obchodzenia polskich świąt przez emigrantów polskich w Irlandii. Afro-Polka przedstawiła autobiograficzny esej „Jak to jest być nietypową Polką". Autorzy prac wykorzystali metodę introspekcji i ankietową.

W ostatnich latach przekazuję wiedzę o komunikacji interkulturowej i o zasadach podejścia interkulturowego na konwersatoriach metodycznych prowadzonych na Wydziale Filologicznym UŁ w ramach programu zawodowego Naucza-

nie Języka Polskiego jako Obcego i Drugiego. Stałym elementem zajęć jest przegląd opisanych biuletynów, doświadczeń interkulturowych i studia przypadków.

PODSUMOWANIE

Najważniejszym pojęciem odnoszącym się do komunikacji interkulturowej, a tym samym do pedagogiki interkulturowej, jest s p o t k a n i e. Mam nadzieję, że jego waga została właściwie zaakcentowana w przykładach ukazanych w poprzedniej części niniejszego artykułu. Na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji jest od kilku lat dostępny dokument zatytułowany *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Byram i in. 2011; wersja anglojęzyczna 2009), który ma pomóc w analizie konkretnego doświadczenia międzykulturowego. Z moich doświadczeń pedagogicznych wynika, że *Autobiografię* można z powodzeniem wykorzystywać właśnie na specjalizacjach glottodydaktycznych. Kandydat na lektora jpjo, udzielając odpowiedzi na różnorodne pytania zawarte w *Autobiografii*, w znacznym stopniu wzmacnia swoje rozumienie problemów komunikacji interkulturowej. Ci, którzy wcześniej sami wypełnili *Autobiografię*, z chęcią po nią sięgną, gdy sami zaczną prowadzić kursy jpjo.

Sądzę, że pedagogika interkulturowa nie straci na popularności nawet wtedy, gdy sztandarowymi słowami przestaną być „wielokulturowość", „różnokulturowość" czy „empatia"; trudno bowiem sobie wyobrazić, by osoba żyjąca w obecnych czasach miała być zamknięta na kontakt z odmiennością. Teraz to od nas – osób prowadzących kursy metodyczne dla kandydatów na lektorów – zależy, czy uczynimy pedagogikę interkulturową atrakcyjną i prawdziwie przełomową propozycją metodyczną.

BIBLIOGRAFIA

Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców. Podręcznik języka polskiego dla poziomu średniego B2 i zaawansowanego C2*, Łódź: Wyd. Bestom Dentonet.pl.

Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Wyd. Tertium.

Beacco J.C., Byram M., 2003, *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Main* version, Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division.

Byram M., 1989, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Fhiladelphia: Multilingual Matters LTD.

Byram M., Fleming M., 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Byram M., Zarate G., 1994, *Definitions, Objectives and Assessments of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram i in., 2011, *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji; http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_pl/AIE_autobiography_pl.pdf

Council of Europe: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wyd. CODN.

Czerkies T., 2016, *Bliżej tekstów*, Seul: Wyd. HUFS.

Garncarek P, 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wyd. UW.

Gębal P., 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Gębal P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: Universitas.

Kołak K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2015, *Raz, dwa trzy i po polsku mówisz Ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. I i II: Lwów: Wyd. UW, Fundacja „Wolność i Demokracja".

Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford–New York–Toronto: Oxford Univerity Press.

Kramsch C., 1998, *The privilege of the intercultural speaker,* w: Byram M., Fleming M., red., *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ligara B., 2008, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. UJ.

Łątka-Likh E., 2015a, *Błąd w interjęzyku uczących się języka polskiego jako obcego a zakłócenia w komunikacji interkulturowej*, w: Zarzycka G., red., *Błąd glottodydaktyczny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 22.

Łątka-Likh E., 2015b, *Polskie skrypty kulturowe w kontaktach ze wspólnotą innojęzyczną. Zagadnienia metodologiczne*; „Poradnik Językowy", nr 8.

Mackiewicz M., red., 2005, *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i międzykulturowa*, Poznań: Wyd. WSB w Poznaniu.

Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, cz. 1, Katowice: „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe.

Miodunka W.T., red., 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowem a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała*, w: Zarzycka G., red., *Błąd glottodydaktyczny,* „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 22.

Pasieka M., Kingborn S., 2005, *Polsko-niemiecki tandem językowy*, Wrocław–Dresden: NeisseVerlag.

Pasieka M., Krajewski G., Kingborn S., 2003, *Tandem językowy. Teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*, Wrocław: Wyd. UWr.

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

Skorupa E., Lipińska E., 2009, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, Kraków: Wyd. UJ.

Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004, *Cultural mediation in language learning and teaching*, Strasbourg: European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing.

Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Wyd. Impuls.

Zarzycka G, 2000a, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 11.

Zarzycka G., 2000b, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość… – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, w: Mazur J., red., *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin: Wyd. UMCS.

Zarzycka G., 2000c, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich"?*, „Przegląd Polonijny", z. 1/2000.

Zarzycka G., 2000d, *Typy zakłóceń w komunikacji międzykulturowej*, w: Habrajska G, red., *Język w komunikacji*, t. 3, Łódź: Wyd. AHE.

Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 12.

Zarzycka G., 2004, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i otwierać?*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław: Wydawnictwo WTN.

Zarzycka G., 2007, *The cultural, sociocultural and linguacultural layers of Polish as a native and foreign language as revealed in the process of education,* w: Martyniuk W., red., *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?*, Kraków: Universitas.

Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. UJ.

Zarzycka G., red., 2015, *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 19.

Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice, Wyd. UŚ.

Grażyna Zarzycka

THE INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. RESULTS AND CHALLENGES

Intercultural communication has been an important element of the Polish glottodidactic discourse for 20 years. The article author discusses the main notions and concepts of intercultural pedagogy (IP) and the theoretical works promoting this approach. She presents several manuals for teaching Polish as a foreign language that use the IP approach and notices that intercultural theories have not become popular in teaching Polish to foreigners. The author discusses the rules of IP didactics using examples from her own research and teaching experience. The article concludes with a suggestion that IP rules should be introduced as early as possible, preferably during training the candidates for teachers of Polish as a foreign language.

Keywords: intercultural communication, intercultural approach, intercultural pedagogy, teaching Polish as a foreign language

SUNG-EUN CHOI (ESTERA CZOJ)

Hankuk University of Foreign Studies
Seul, Korea Południowa

ZNACZENIE KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO W KOREI[1]

Powszechnie wiadomo, że wiedza o kulturze jest ściśle związana z procesem przyswajania języka. Ucząc się języka obcego, w naturalny sposób dążymy również do poznawania kultury danego kraju, bez znajomości której efektywna komunikacja nie jest możliwa. Każdy bowiem, kto podejmuje próbę wyrażania siebie w innym języku lub próbę tłumaczenia obcych realiów w swoim rodzimym języku, wie, jak ważne jest właściwe zinterpretowanie, uchwycenie i przedstawienie różnych aspektów kultury. Wystarczy przytoczyć wątpliwości tłumaczy dotyczące przekładu charakterystycznych dla danej kultury słów. Polski *makowiec*, *puszczanie wianków*, *ocena celująca* czy koreańskie *kimchi*[2], *jesa*[3], *chaebol*[4] to tylko niektóre przykłady,

[1] Praca napisana dzięki pomocy Hankuk University of Foreign Studies Research Found of 2018/19 (This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Found of 2018/19).

[2] Tradycyjne danie kuchni koreańskiej składające się z fermentowanych warzyw typu kapusta pekińska, rzepa, ogórek itp.

[3] Rodzaj koreańskiej ceremonii ku czci przodków. Najczęściej przygotowywana w rocznicę śmierci danego członka rodziny.

[4] Koreańska forma konglomeratu wielu firm skupionych wokół firmy matki, jak np. Hyundai, Samsung.

które dowodzą, że bez wiedzy kulturowej nie jesteśmy w stanie uchwycić właściwego sensu tych wyrazów i w rezultacie – efektywnie się komunikować. Dlatego tak ważne jest, by nauczanie języka było zsynchronizowane z poznawaniem kultury, co konsekwentnie wdrażamy w realizowanym programie studiów polonistycznych w Republice Korei.

Polonistyka prowadzona na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) jest jedynym tego typu kierunkiem w całej Korei. Została założona w 1987 roku na Wydziale Studiów nad Europą Środkowo-Wschodnią, w skład którego wchodzą obecnie także ukrainistyka, bohemistyka, hungarystyka, rumunistyka i serbokroatystyka. Co roku polonistyczne studia licencjackie rozpoczyna 35 studentów. Nadmienić należy, że polonistyka HUFS jest największa w całej Azji zarówno pod względem liczby studentów, jak również kadry naukowej obejmującej czworo profesorów koreańskich oraz przynajmniej jednego profesora wizytującego z Polski. Zajęcia prowadzą również koreańscy i polscy wykładowcy – współpracownicy.

Większość studentów polonistyki HUFS to osoby, które rozpoczynają studia ze znikomą wiedzą na temat Polski i języka polskiego. Ma to związek między innymi z dużą odległością geograficzną między tymi krajami, co powoduje, że zarówno Polacy, jak i Koreańczycy mało o sobie wiedzą. Stosunkowo słabe zainteresowanie Polską w Korei tłumaczy też krótka, bo istniejąca od 1989 roku, historia relacji stosunków dyplomatycznych między obydwoma państwami. Wzajemne poznanie utrudnia też fakt, iż nasze kraje należą do zupełnie odmiennych kręgów kulturowych. Polska kultura wyrasta z tradycji śródziemnomorskiej i chrześcijańskiej, natomiast u podstaw kultury koreańskiej leży kolektywizm kultury ryżu oraz konfucjański hierarchiczny model społeczny. Do tego dochodzą różnice lingwistyczne między językiem polskim (słowiański język fleksyjny) a koreańskim (izolowany bądź ałtajski język aglutynacyjny), które stanowią duże wyzwanie dla osób podejmujących studia polonistyczne w Korei.

Specyfika pracy na polonistyce HUFS polega zatem na próbie łączenia żmudnej nauki języka z nauką, poznawaniem i doświadczaniem kultury, która stanowi klucz do wielu językowych łamigłówek. Aby tę pracę ułatwić, obok tradycyjnych zajęć proponujemy naszym studentom również uczestnictwo w różnych wydarzeniach kulturalnych organizowanych tak na uniwersy-

tecie, jak i w instytucjach pozauniwersyteckich zajmujących się promowaniem kultury polskiej w Korei. Działania te mają na celu wzbudzenie wśród studentów potrzeby i chęci poznawania oraz zrozumienia innego świata i innej kultury jeszcze przed rozpoczęciem bardziej zaawansowanej nauki języka. Z tego samego powodu co roku przygotowujemy konkurs krasomówczy o tematyce związanej z Polską oraz konkurs fotograficzny pod hasłem „Polska w oczach Koreańczyków". Nasi studenci wykazują również duże zainteresowanie polskimi tańcami ludowymi. Na polonistyce działa grupa taneczna pod nazwą *Zespół Mazurka*. Została założona przez naszych studentów 15 lat temu, a jej celem było poznawanie polskich tańców ludowych i propagowanie ich w Korei. Obecnie zespół jest bardzo popularny wśród młodych adeptów polonistyki, odniósł wiele sukcesów na kilkunastu festiwalach w całej Korei, jest też zapraszany na różne uroczystości organizowane nie tylko przez polonistykę, ale również przez Ambasadę RP w Seulu.

W ramach zajęć „Wiedza o Polsce" organizujemy cieszące się dużą popularnością lekcje gotowania polskich potraw. Podzieleni na grupy studenci otrzymują zadanie przygotowania jakiegoś polskiego dania. Każda grupa najpierw robi zakupy, a potem – podczas zajęć – gotuje. Zajęcia kończą się degustacją potraw, w której uczestniczą studenci i profesorowie. Dzięki tego typu doświadczeniom studenci lepiej rozumieją kulturę kraju, którego języka się uczą, są bardziej zmotywowani i zainteresowani, co przekłada się również na ich późniejszą pracę.

Innym ważnym elementem nauczania obcej kultury jest wskazywanie miejsc, które odróżniają ją od kultury rodzimej i punktów, które ją do niej zbliżają. Odpowiednie zidentyfikowanie takich obszarów i ich umiejętne wytłumaczenie pozytywnie wpływa na zainteresowanie studentów nie tylko samą kulturą, ale i językiem. Do różnic między kulturą polską i koreańską niewątpliwie należy cały system zachowań wynikający z tradycji konfucjańskiej w Korei. Dla zilustrowania problemu przytoczę kilka przykładów.

W Korei podczas pierwszego spotkania osób sobie nieznanych zupełnie naturalne jest pytanie o wiek, stan cywilny, pozycję w pracy. Wszystkie te informacje pomagają bowiem podjąć decyzję, który styl: oficjalny czy nieoficjalny należy zastosować podczas rozmowy. Ponieważ język koreański ma bardzo rozbudowany system honoryfikatywny, bez dokładnych informacji na temat rozmówcy trudno zdecydować, które formy gramatyczne i jakie słow-

nictwo będzie odpowiednie w kontakcie z daną osobą. W Korei nikt, kto przestrzega zasad konfucjańskich, nie zwróci się do osoby starszej po imieniu. Dotyczy to również kolegów. Na przykład kobiety zwracające się do swoich starszych kolegów, braci czy kuzynów użyją określenia 오빠 [oppa], co dosłownie oznacza 'starszy brat', a w stosunku do starszych koleżanek, sióstr czy kuzynek –언니 [eonni], czyli 'starsza siostra'. Analogicznie mężczyźni zwracający się do swoich starszych koleżanek, sióstr czy kuzynek użyją określenia 누나 [nuna], czyli 'starsza siostra', a w stosunku do starszych kolegów, braci czy kuzynów – 형 [hyeong], czyli 'starszy brat'. Ze względu na tak rozbudowany system honoryfikatywny studenci koreańskiej polonistyki mają tendencje do nadużywania określeń typu 'pan' i 'pani' w koleżeńskich kontaktach z Polakami. Często też czują się skrępowani koniecznością użycia samego imienia w podobnych sytuacjach.

Pewien problem stanowią również zwyczaje związane z powitaniami i posiłkami. W konfucjańskiej Korei powitaniu ze starszą osobą powinien towarzyszyć ukłon, którego głębokość zależy od różnicy wieku i pozycji społecznej. Podobnie podczas posiłków wiek i pozycja są znaczące. Każdy posiłek rozpoczyna osoba starsza lub wyższa rangą, a wszelkie czynności związane z podawaniem przez młodsze osoby potraw i trunków powinny być wykonywane przy użyciu obu rąk. Ważna jest też kultura wznoszenia toastów. Osoby młodsze lub niższe rangą powinny lekko odwrócić głowę, wypijając zawartość kieliszka, i dbać o to, by kieliszek osoby starszej był zawsze pełny. Koreańczycy, od dzieciństwa przyzwyczajeni do tego typu zachowań, często stosują je również w kontaktach z Polakami, co w polskim środowisku bez wątpienia dziwi i wywołuje pewne zakłopotanie.

Z drugiej strony koreańscy studenci w Polsce muszą zmierzyć się z wieloma obcymi zachowaniami wynikającymi z tradycji śródziemnomorskiej i chrześcijańskiej. W bezpośrednim zetknięciu z całym szeregiem zachowań Polaków w codziennym życiu koreańscy studenci poznają polską gościnność i religijność oraz szarmanckość w stosunku do kobiet, uczą się, na czym polega różnica między 'przyjacielem' a 'kolegą' i tego, że po kichnięciu w odpowiedzi na 'na zdrowie!' należy podziękować. Ponadto studenci, którzy odbywają praktyki w koreańskich firmach w Polsce, są naocznymi świadkami różnic kulturowych w podejściu do pracy. Kiedy po ustawowych ośmiu godzinach Kore-

ańczycy, czując się związani z firmą, nadal pracują, Polacy zazwyczaj wracają do domu i wolny czas poświęcają rodzinie lub przyjaciołom. Poza tym w sytuacjach konfliktowych mało który polski pracownik będzie unikał wzroku przełożonego i rzadko będzie miał opory przed wyrażeniem swojego zdania. Dla koreańskiego pracownika zachowania te są stosunkowo obce. Należy wrócić tutaj do konfucjańskiej tradycji podporządkowania się starszym i wyższym rangą, która zakłada posłuszne opuszczenie wzroku podczas przyjmowania krytycznej oceny i niedyskutowanie z przełożonymi. Znajomość tych i innych zasad, które funkcjonują w polskim i koreańskim systemie pracy, jest niewątpliwie dużym atutem studentów koreańskiej polonistyki. Inny stosunek do pracy i do rodziny często powoduje wiele nieporozumień w koreańskich firmach działających w Polsce. Dzięki dobrej znajomości obu kultur absolwenci polonistyki, którzy w nich pracują, pomagają te rozbieżności wyjaśniać i tym sposobem stają się ogniwem spajającym, bez którego dalsza praca w polsko-koreańskich zespołach byłaby bez wątpienia mniej efektywna.

Wszystkie te czynniki rzutują na sposób nauczania języka polskiego jako obcego na naszej polonistyce. Edukowanie studentów, którzy nigdy wcześniej nie zetknęli się nie tylko z językiem polskim, ale nawet z innym językiem słowiańskim, którzy niewiele wiedzą o Polsce i dla których w większości polski wykładowca to pierwszy w życiu spotkany Polak, musi harmonijnie scalać w sobie dwa aspekty – lingwistyczny oraz kulturowy. Jest to zadanie dla nauczycieli i w pewnym stopniu także dla studentów, bowiem wykładowca powinien pamiętać, że wiele sfer polskiej kultury (zarówno wysokiej, jak i codziennej) stanowi dla młodych Koreańczyków trudne, bo zupełnie nowe wyzwanie, z którym muszą się zmierzyć, jeśli chcą dobrze opanować język polski. Decyzja o tym, czy wyruszyć w tę intelektualną podróż, pozostaje w gestii samych studentów.

Sung-Eun Choi (Estera Czoj)

INTERNATIONAL COMMUNICATION IN TEACHING THE POLISH LANGUAGE IN KOREA

The article presents the connection between teaching and learning Polish as a foreign language and getting to know Polish culture. The curriculum of Polish Studies at HUFS is used as an example here. Language progress is closely connected with

experiencing (through different methods and techniques) typical Polish cultural phenomena, which are completely different from the traditions known by young Koreans. To optimize the process of learning the Polish language, one should strengthen the bonds between language and culture in this education (especially beyond Polish borders).

Keywords: intercultural competences, Polish Studies at HUFS, language image of the world

OBLICZA POLONISTYK

2

ANNA DUNIN-DUDKOWSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin, Polska

DOKONANIA UMCS W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO STUDENTÓW POLSKICH I CUDZOZIEMCÓW W LATACH 1953–2016

W ostatnich latach Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie znalazł się w specyficznej sytuacji. Podobnie jak wiele innych uczelni odczuwa on skutki niżu demograficznego, ale musi także brać pod uwagę naturalną konkurencję czterech innych uniwersytetów państwowych (w tym drugiego bezprzymiotnikowego KUL-u) i sześciu uczelni prywatnych od lat działających w Lublinie. Przez długie lata byliśmy dumni, że jedną czwartą mieszkańców stanowili studenci. Jednakże brak perspektyw znalezienia pracy dla tak dużej rzeszy absolwentów, a jednocześnie łatwiejsza rekrutacja na renomowane uniwersytety w dużych miastach sprawia, że duży odsetek maturzystów opuszcza Kozi Gród, wyjeżdżając do Warszawy, Krakowa czy Wrocławia. Nie bez znaczenia jest trwająca od 2004 r. emigracja i związane z nią wyjazdy Polaków na studia w Unii Europejskiej. Należy także pamiętać, że w 2001 r. „za miedzą" powstał Uniwersytet Rzeszowski, który przejął część działań UMCS-u w województwie podkarpackim. Do wszystkich tych czynników dochodzi jeszcze zmniejszenie zainteresowania studiami humanistycznymi, co znacznie utrudnia rekrutację na niektóre kierunki.

Tradycje kształcenia polonistycznego na UMCS sięgają roku 1953, kiedy to na Wydziale Humanistycznym utworzono studia polonistyczne. Są one prowadzone do dziś, ale oferta Instytutu Filologii Polskiej jest dywersyfikowana w zależności od zmieniających się potrzeb edukacyjnych i nowych wyzwań rzeczywistości. W latach 60. XX w. na Uczelni pojawił się nurt polonistycznego kształcenia cudzoziemców, który – ewoluując w ciągu następnych 50 lat – ostatecznie przybrał postać Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Obok tradycyjnych form filologicznego kształcenia polonistycznego w ostatnich latach pojawiła się nowa oferta edukacyjna związana m.in. z umiędzynarodowieniem uczelni. Powstają atrakcyjne kierunki studiów będące odpowiedzią na zainteresowania kandydatów i wymagania rynku pracy. W ramach działalności UMCS możemy wyróżnić trzy nurty z zakresu glottodydaktycznego: filologiczne studia polonistyczne, edukacja polonistyczna cudzoziemców i kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego[1].

FILOLOGIA POLSKA

Studia polonistyczne na UMCS utworzone zostały w ramach Wydziału Humanistycznego uchwałą Rady tegoż Wydziału z dnia 1 października 1953 r. (Niebrzegowska-Bartmińska 2014, 9). Ich twórcami byli przybyli do Lublina z Krakowa prof. Janina Gorbaczowska i prof. Alfred Zaręba oraz ich asystenci (Wrona, Zaporowski 2015, 59). Katedra Filologii Polskiej obejmowała wówczas dwa zakłady: Historii Literatury Polskiej i Języka Polskiego, których kierownikami zostali odpowiednio profesorowie Janina Gorbaczowska i Leon Karczmarek. W tworzenie środowiska polonistycznego zaangażowani zostali następnie Paweł Smoczyński, Maria Grzędzielska, Regina Gerlecka

[1] W swoich rozważaniach koncentruję się na kwestiach dydaktycznych, traktując marginalnie inne aktywności omawianych jednostek. Informacje na temat ich działalności naukowej, wydawniczej, konferencyjnej i in. można znaleźć m.in. w cytowanych w tekście opracowaniach.

i Maria Żmigrodzka. Kolejnym etapem rozwoju tego kierunku było utworzenie 1 września 1970 r. Instytutu Filologii Polskiej. Początkowo działały w nim trzy zakłady: Teorii Literatury i Historii Literatury Polskiej (kierownik: prof. dr hab. Maria Grzędzielska), Literatury Współczesnej (kierownik: prof. dr Janina Gorbaczowska) i Języka Polskiego (kierownik: prof. dr Leon Kaczmarek), lecz już w 1972 r. z pierwszego z nich wyłoniły się dwie jednostki: Zakład Teorii Literatury (kierownik: prof. dr hab. Maria Grzędzielska) i Zakład Historii Literatury Polskiej (kierownik: prof. dr hab. Alina Aleksandrowicz). W 1973 r. powołano Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, którym kierowała prof. dr hab. Halina Wiśniewska.

W następnych latach powstawały nowe jednostki: w 1974 r. Zakład Literatury Staropolskiej (kierownik: prof. dr hab. Stefan Nieznanowski), Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski (kierownik: prof. dr hab. Eugenia Łoch), Literatury Współczesnej (kierownik: prof. dr Janina Gorbaczowska), Teorii Literatury (kierownik: prof. dr hab. Maria Grzędzielska), zaś w 1992 r. z kierowanego przez prof. dr hab. Teresę Skubalankę Zakładu Języka Polskiego wyłoniły się: Zakład Historii Języka Polskiego i Dialektologii (kierownik: prof. dr hab. Czesław Kosyl), Zakład Językoznawstwa Ogólnego (kierownik: prof. dr hab. Andrzej Maria Lewicki), Zakład Leksykologii i Pragmatyki (kierownik: prof. dr hab. Ryszard Tokarski), Zakład Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego (kierownik: prof. dr hab. Jerzy Bartmiński). W 2000 r. ze struktury jednostki wyodrębniono Zakład Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej (w ramach IFP: do 2009 r.), zaś w 2004 r. powstał Zakład Teatrologii.

Obecnie IFP UMCS należy do największych i najaktywniejszych jednostek uczelni i jest największą polonistyką po prawej stronie Wisły. Kształci studentów I, II i III stopnia na kierunkach filologia polska oraz e-edytorstwo i techniki redakcyjne. Kadra Instytutu liczy obecnie ponad 70 osób, a w jego skład wchodzi 11 zakładów oraz 1 pracownia (Archiwum Etnolingwistyczne).

Od początku swojego istnienia IFP oferuje kształcenie na kierunku filologia polska (najpierw jako pięcioletnie, następnie czteroletnie studia magisterskie, a od 2003 r. trzyletnie licencjackie, dwuletnie magisterskie i czteroletnie doktoranckie). Początkową specjalnością była specjalność nauczycielska, od 1972 r. także logopedyczna, od 1998 r. – redaktorsko-medialna, od 2001 r. –

teatrologiczna, od 2011 r. – edytorska, a od 2012 r. – medioznawcza i wydawnicza. Do 2011 r. możliwe były studia dwuprzedmiotowe w ramach specjalności: język polski + historia, język polski + wiedza o kulturze i język polski + logopedia, zaś od 2011 pojawiły się nowe specjalizacje: e-edytorstwo, komunikacja urzędowa i biznesowa, regionalistyka (I stopień) oraz etnolingwistyka słowiańska (na studiach II stopnia).

Oferowane są studia podyplomowe o czterech profilach: Retoryki Przekazu Społecznego, Regionalistyki, Teatrologiczne i w zakresie Dydaktyki Języka Polskiego (Niebrzegowska-Bartmińska 2014, 10–12).

GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

Starając się sprostać nowym wyzwaniom i potrzebom rynku, w 2015 r. utworzony został nowy atrakcyjny kierunek studiów I stopnia – glottodydaktyka polonistyczna – kształcący przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego. Lublin, jako miasto leżące na skrzyżowaniu kultur Wschodu i Zachodu, z coraz większą liczbą studentów zagranicznych i otwarciem na Europę Wschodnią, jest doskonałą lokalizacją dla rozwijania tego typu kształcenia akademickiego. Decyzja o otwarciu kierunku podyktowana była koniecznością reagowania na procesy globalizacyjne i współczesne ruchy migracyjne skutkujące osiedlaniem się w Polsce zarówno potomków mieszkających za granicą Polaków, jak i obcokrajowców, a także możliwą reemigracją polskich dzieci urodzonych lub kształconych w innych krajach.

Cele kształcenia zawierają się w działaniach naukowych prowadzonych w Instytucie Filologii Polskiej we współpracy z Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, które od ponad 25 lat zajmuje się nauczaniem języka polskiego i kultury polskiej Polaków ze Wschodu, Polonii i cudzoziemców. Moduły problematyki glottodydaktycznej, kulturowo-społecznej, językoznawczej i literaturoznawczej obudowane zostały wiedzą historyczno-kulturową oraz ogólnopedagogiczną i dydaktyczną – przy zastosowaniu nowoczesnych metod przekazu i technologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Proces kształcenia obejmuje cykl praktyk odbywanych m.in.

w szkołach polskich za granicą, w ośrodkach dla uchodźców i polskich szkołach w kraju, w których uczą się dzieci obcojęzyczne. Już w 2016 roku we wrześniu pierwsza grupa studentów pojechała na wolontariackie praktyki do Mołdawii, gdzie prowadziła zajęcia językowe i organizowała życie kulturowe polskiej diaspory.

Program studiów obejmuje 1830 godzin zajęć i składa się z ośmiu modułów tematycznych oferujących wiedzę z zakresu glottodydaktyki, historii, kultury, literaturoznawstwa, językoznawstwa, pedagogiki, psychologii i dydaktyki oraz dwóch języków obcych, ochrony własności intelektualnej i emisji głosu. By nowe studia zachowały swój odrębny charakter, w takim programie powinny jednak wyraźnie dominować przedmioty glottodydaktyczne. Niestety proporcja między liczbą godzin przedmiotów polonistycznych w stosunku do szeroko pojętej dydaktyki JPJO i JPJ2 wypada na niekorzyść tych drugich, co spowodowało spadek zainteresowania nowym kierunkiem w czasie kolejnej rekrutacji na studia.

Lublin z racji położenia geograficznego, a UMCS jako największa uczelnia we wschodniej Polsce mają niepowtarzalną okazję do stworzenia nowej jakości edukacyjnej i jednocześnie zwiększenia oferty dydaktycznej o studia potrzebne na współczesnym rynku pracy. W najbliższej przyszłości planowane jest utworzenie studiów glottodydaktycznych na studiach II stopnia – z uwzględnieniem zwiększenia liczby przedmiotów glottodydaktycznych.

Nowe realia życia w Polsce i wynikające z nich wyzwania dla uniwersytetów zmuszają uczelnie do większej elastyczności w tworzeniu oferty edukacyjnej, otwartości na przyjmowanie cudzoziemców i umiejętności ich pozyskiwania. Los wielu kierunków będzie zależał od atrakcyjności oferty edukacyjnej i zdolności marketingowych. Ważna jest również opieka nad zagranicznymi studentami oraz pomaganie im w nauce i organizowaniu życia w Polsce. UMCS jednocześnie stara się o stworzenie odpowiedniego klimatu i atmosfery wśród społeczności akademickiej, która staje się coraz bardziej wielojęzyczna i zróżnicowana kulturowo. Nie należy jednak zapominać o specyficznych potrzebach obcojęzycznych studentów w zakresie kształcenia polonistycznego, gdyż od tego w dużej mierze zależeć będzie sukces edukacyjny i powodzenie nowych projektów uniwersyteckich.

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW

Kształcenie cudzoziemców na UMCS datuje się od końca lat 60. XX w., kiedy to zorganizowany został pierwszy lektorat języka polskiego dla cudzoziemców studiujących na lubelskich uczelniach, prowadzony przez wówczas mgra, dziś prof. dra hab. Jana Mazura. Zajęcia te odbywały się jeszcze w sposób niezinstytucjonalizowany, a słuchaczami byli głównie studenci arabscy zdobywający wiedzę na UMCS, AM i WSR w Lublinie (Mazur 2011, 7).

Następnym etapem rozwoju działalności w tym zakresie było utworzenie w 1975 roku nowej jednostki pod nazwą Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe pod kierunkiem prof. dra hab. Władysława Kucharskiego. Jej celem było prowadzenie pracy naukowo-badawczej związanej głównie z oświatą polonijną, organizacja letnich kursów języka polskiego i metodycznych oraz warsztatów folklorystycznych, a także prowadzenie działalności edytorskiej. Przez cały okres swej działalności Centrum organizowało letnie kursy metodyczne dla nauczycieli szkół polonijnych, trzyletnie studium dla instruktorów polonijnych zespołów folklorystycznych oraz dwuletnie folklorystyczne studium podyplomowe. W każdej edycji uczestniczyło zwykle ok. 35–40 osób (głównie z USA, Kanady, Australii, RFN, Francji, Szwecji i Belgii). Program wszystkich kursów obejmował metodykę nauczania języka polskiego, wiadomości o języku, historię literatury polskiej, organizację imprez artystycznych i rozrywkowych, informacje z życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego Polski. Wielką popularnością, szczególnie wśród młodzieży polonijnej, cieszyło się studium dla instruktorów zespołów folklorystycznych. W tych zajęciach uczestniczyło corocznie ok. 200 osób, przede wszystkim z USA, Kanady, Belgii, Czechosłowacji, Holandii, Węgier, Francji i RFN (Kucharski 1979, 113–122).

Organizowane początkowo kursy metodyczne dla nauczycieli zostały z czasem przekształcone w Trzystopniowe Studium Metodyki Nauczania Języka Polskiego dla Nauczycieli Polonijnych (działające do 2014 r.), zaś kursy folklorystyczne – w Trzystopniowe Studium dla Instruktorów Polonijnych Zespo-

łów Folklorystycznych (działające również do 2014 r.) (Wrona, Zaporowski 2015, 72–73; Mazur 2011, 7–8). Do dziś młodzi ludzie z różnych krajów przyjeżdżają na UMCS, by uczyć się polskich tańców, a niektórzy z nich pozostają w Polsce, by tu tańczyć i doskonalić swoje umiejętności (obecnie jeden z absolwentów – z Brazylii – tańczy w Państwowym Zespole Ludowym Pieśni i Tańca „Mazowsze" i jeden – z Belgii – w Zespole Tańca Ludowego UMCS im. Stanisława Leszczyńskiego). Dotychczas uczestniczyło w tych kursach ponad 3500 słuchaczy (Dunin-Dudkowska 2011, 28).

W 1976 r., dzięki staraniom prof. dra hab. Jana Mazura, utworzono w Lublinie pierwszą Szkołę Letnią Języka Polskiego będącą najpierw filią „Polonicum" UW, a następnie działającą jako odrębna jednostka UMCS. Słuchaczami tego kursu byli w większości przedstawiciele krajów Europy Zachodniej (RFN, Francja, Wielka Brytania, kraje skandynawskie, Beneluks), zaś dyrektorem został jego organizator (Mazur 2011, 8). Rocznie ok. 50 cudzoziemców uczestniczyło w zajęciach prowadzonych w ramach tego projektu (Kucharski 1979, 113–122).

Kolejnym etapem w nauczaniu cudzoziemców na UMCS było powołanie w 1980 r. Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, którym kierował prof. dr hab. Stanisław Grabias. Placówka ta prowadziła intensywne kursy roczne języka polskiego i kultury polskiej dla przedstawicieli krajów demokracji ludowej oraz krajów arabskich, azjatyckich i afrykańskich wspieranych przez władze komunistyczne (Węgrzy, Palestyńczycy, Irakijczycy, Mongołowie, Wietnamczycy, Namibijczycy, Kongijczycy, Kenijczycy i in.) chcących przygotować się do studiów w Polsce. Na kursach Studium pojawiali się również studenci z USA (kilkuletnia wymiana z Minnesota University w Minneapolis) oraz indywidualni słuchacze z USA, Belgii, Niemiec czy Luksemburga. Zajęcia z języka polskiego jako obcego prowadzili poloniści, ale także angliści, germanistka, rusycystka i romanistka. Obok lektoratu języka polskiego prowadzone były zajęcia z przedmiotów kierunkowych w języku polskim (literatura, matematyka, biologia, fizyka, chemia). Studentom oferowano także dodatkowy program kulturalno-turystyczny. Poza działalnością dydaktyczną, pod kierunkiem prof. S. Grabiasa prowadzone były w Studium badania naukowe – głównie nad minimalizacją gramatyki i zasobu leksykalnego polszczyzny dla potrzeb glottodydaktycznych (Woźniak 2014, 257–260).

Przełom polityczny w 1989 r. wpłynął na politykę władz centralnych w odniesieniu do Polaków na Wschodzie i Polonii. Powstało Stowarzyszenie „Wspólnota Polska", na czele którego stanął Marszałek Senatu RP. Objęło ono swoją opieką m.in. młodzież polskiego pochodzenia w krajach powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego. Lublin, ze swoim położeniem blisko granicy z Ukrainą, dużym potencjałem naukowym i doświadczoną kadrą, miał doskonałą lokalizację do realizacji tych planów. Toteż decyzją Senatu UMCS z 23 stycznia 1991 r. doszło do połączenia dwóch konweniujących ze sobą jednostek: Polonijnego Centrum Oświatowo-Kulturalnego i Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, z których powstało Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców. Nowa placówka, którą kierował prof. dr hab. Jan Mazur, od początku istnienia wyznaczyła sobie ambitne zadania. Obok nauczania języka polskiego i innych przedmiotów w języku polskim, planowane było prowadzenie kursów i warsztatów metodycznych dla nauczycieli polonijnych, wydawanie podręczników i innych pomocy dydaktycznych, a także praca naukowo-badawcza pracowników (Mazur 2011, 9). Jej trzonem byli pracownicy dydaktyczni wcześniejszego Studium dla Cudzoziemców, do których dołączyli młodsi nauczyciele pracujący na etatach dydaktyczno-naukowych. Obecnie w CJKP zatrudnionych jest 16 nauczycieli akademickim, w tym 14 nauczycieli języka polskiego jako obcego, jedna historyczka i jeden matematyk[2].

Na przestrzeni 25 lat działalności Centrum oferowało bogate i zmieniające się spektrum form działania. Nieprzerwanie prowadzone są zajęcia na tzw. roku zerowym – kursie przygotowującym młodzież polskiego pochodzenia i cudzoziemców do studiów w Polsce. Dotychczas kurs ten ukończyło ok. 2000 stypendystów Rządu Polskiego ze Wschodu, którzy skierowani zostali na studia w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Oprócz kursu języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania (od A1 do C1) organizo-

[2] Oprócz działalności dydaktycznej Centrum prowadzi bogatą działalność naukową: 4 pracowników uzyskało już stopień dr. hab., 5 – stopień doktora. Powstają liczne publikacje, organizowane są konferencje naukowe, przedstawiciele CJKP uczestniczą w pracach innych instytucji i stowarzyszeń centralnych. Wobec stale zwiększających się zadań, wzrastającej liczby słuchaczy i wzbogacanej oferty kształcenia odczuwana jest potrzeba zatrudnienia nowych pracowników.

wane są zajęcia z przedmiotów kierunkowych na poziomie porównywalnym z programem polskiej szkoły średniej. Dominujące grupy to te polonistyczne, historyczne i ekonomiczne. Większość słuchaczy pochodzi z Ukrainy, Białorusi, Kazachstanu i Rosji, ale mamy też studentów z Uzbekistanu, Turkmenistanu, Mołdawii, Gruzji, a także przedstawicieli polskich środowisk z Węgier i Rumunii. Obok kandydatów na studia uczą się ci, którzy pragną przyswoić język polski na dobrym poziomie z innych przyczyn (do pracy, dla uzyskania obywatelstwa polskiego, cudzoziemcy z rodzin mieszanych). Dla nich prowadzimy roczny kurs intensywny języka polskiego jako obcego. Obie te grupy to ok. 110–120 osób na rok, ich liczba wzrasta ze względu na coraz liczniej przybywających do Lublina Ukraińców.

Ciekawą i niespotykaną formą kształcenia, prowadzoną na UMCS w latach 1999–2010, były trzyletnie stacjonarne studia licencjackie dla cudzoziemców zorganizowane przez CJKP wespół z Instytutem Filologii Polskiej i Instytutem Historii UMCS. Uczestniczyło w nich w sumie 135 osób ze Wschodu, dyplom licencjata uzyskało 113 słuchaczy. Wielu absolwentów kontynuowało studia magisterskie na kierunku filologia polska, a kilka osób uzyskało nawet tytuł doktora. W związku z poszerzeniem oferty edukacyjnej dla stypendystów rządowych na innych kierunkach, spadło zainteresowanie polonistyką i studia te nie są obecnie kontynuowane.

Prowadziliśmy liczne kursy semestralne i krótkoterminowe, zarówno językowe, jak i metodyczne w ramach wymian międzyuniwersyteckich (Bluffton College, Lock Haven, Edinboro i Madison/Wisconsin – w sumie 87 słuchaczy, Uniwersytet w Kokczetawie – 40 osób), Intensywny Kurs Języka Polskiego EILC (ok. 300 osób), kursy dla programu Erasmus (w 2015/2016 – 70 studentów) i Lane'a Kirklanda (zwykle ok. 10 osób rocznie). W CJKP UMCS prowadzony był także kurs dla stypendystów Fulbrighta, kursy dla uchodźców (m. in. z Czeczenii), lektorat dla Kolegium Uniwersytetów Polskich i Ukraińskich, kursy dla lektorów języka polskiego w zagranicznych ośrodkach polonistycznych. Nadal na zajęcia z języka polskiego jako obcego uczęszczają do nas słuchacze Studiów Europy Wschodniej (średnio 5 osób rocznie).

Osobny rozdział w działalności CJKP UMCS stanowią kursy wakacyjne, tzw. Lato Polonijne. Tradycja trwa od początku działalności Centrum mimo

zmieniających się potrzeb, warunków i sposobów finansowania. W ciągu 25 lat były to m.in. Trzystopniowe Studium Metodyki dla Nauczycieli ze Wschodu, Kurs Języka i Kultury, Kurs Humanistyczny, Letnia Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Warsztaty Metodyczne dla Nauczycieli ze Wschodu, Wymiary Polskości – Kurs dla Działaczy Polonijnych, Trzystopniowe Studium dla Instruktorów Zespołów Folklorystycznych, Praktyki Językowe dla Studentów ze Wschodu. Obecnie kursy wakacyjne prowadzone są w ramach grantów i współfinansowane przez Senat RP, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Rocznie gościmy od 150 do 200 słuchaczy, a do dziś ukończyło je ok. 6000 osób z ponad 55 krajów świata.

Należy podkreślić, że nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego we wszystkich formach działalności prowadzonych przez CJKP UMCS towarzyszy bogaty program nauczania kultury polskiej. Obejmuje on zajęcia lekcyjne poświęcone tym zagadnieniom, ale także działania praktyczne polegające na nauce piosenek i tańców polskich, zwiedzaniu muzeów, wycieczkach do najbardziej interesujących miejscowości regionu i kraju, spotkaniach z ludźmi kultury, prezentacjach filmów polskich, uczestnictwu w spektaklach teatralnych, w konkursach, festiwalach i koncertach (np. dwujęzyczny konkurs recytatorski, wieczór pieśni i tańca, quiz wiedzy o Polsce, gra miejska, przedstawienia teatralne w wykonaniu studentów, festiwal szekspirowski) (Chrupczalski, Kołodziej 2011; Brzeziński, Trębska-Kerntopf 2011; Nasalska 2011).

Ważną sferą działalności Centrum były i są kursy metodyczne dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Zaczynaliśmy od rocznego kursu metodycznego dla nauczycieli polskich ze Wschodu (1991–1999), w którym uczestniczyły 232 osoby z 12 krajów, głównie Ukrainy, Litwy, Białorusi i Kazachstanu. Kontynuacją tego kursu były stacjonarne podyplomowe studia humanistyczne dla cudzoziemców nieprzerwanie organizowane przez CJKP od 1999 r. do dziś. Mają one na celu uzupełnienie kwalifikacji zawodowych nauczycieli ze Wschodu zarówno w zakresie języka polskiego, jak i polskiej historii, kultury i literatury z elementami metodyki. Studia te ukończyło już ok 330 osób, głównie z Kazachstanu, Ukrainy, Białorusi i Rosji. Na tym kursie naprzemiennie oferujemy specjalizację polonistyczną lub historyczną.

W ciągu 25 lat istnienia CJKP w jego murach studiowało ponad 8000 słuchaczy z ponad 70 krajów świata z 5 kontynentów.

Nową formą działalności stanowiącą zachętę do studiów na UMCS są również cotygodniowe zajęcia z języka polskiego prowadzone systematycznie we Lwowie. Uczelnia ma tam swój punkt rekrutacyjny z własnymi salami, w których przez 2 dni w tygodniu prowadzony jest kurs przygotowawczy do podjęcia studiów w Polsce. Zajęcia odbywają się w kilku grupach na różnych poziomach i – oprócz tegorocznych maturzystów – mogą w nich uczestniczyć uczniowie polskich szkół. W tym roku prowadzi je 5 nauczycieli, którzy zmieniają się co tydzień. To duże wyzwanie dla pracowników Centrum, ale cenna inicjatywa z punktu widzenia inwestycji uczelni w zdobycie dobrze przygotowanych językowo studentów. Brak znajomości języka skutkuje bowiem czasem nieukończeniem studiów przez obcokrajowców, rodzi też konflikty w społeczności akademickiej, gdy Polacy oskarżają przybyszów o obniżanie poziomu i przywileje w postaci możliwości uzyskiwania zaliczeń czy zdawania egzaminów w języku ukraińskim. Podobne propozycje otrzymaliśmy już z innych miast ukraińskich i być może ten typ naszej działalności będzie rozszerzany. Wykorzystujemy tu swoje położenie geograficzne w sąsiedztwie Ukrainy, co umożliwia prowadzenie kursów po drugiej stronie granicy przy stosunkowo niewielkich kosztach. W sierpniu 2016 r. Wydawnictwo UMCS wydało podręcznik do nauki języka polskiego z elementami kultury polskiej adresowany do tej grupy odbiorców na poziomie B1/B2 i w roku akademickim 2016/2017 możemy już z niego w pełni korzystać.

Ośrodki oddalone od Polski, takie jak Uzbekistan, usilnie zabiegają o zorganizowanie dla nich kursów e-learningowych. Chodzi nie tylko o kurs zamieszczony na platformie do samodzielnej nauki, a taki kurs jest również w trakcie realizacji w naszym Centrum (we współpracy z Działem Rekrutacji i Promocji UMCS), ale o typowe *blended learning* z możliwością regularnego kontaktu z nauczycielem, informacją zwrotną, ćwiczeniem na odległość wszystkich sprawności językowych. Kurs taki byłby uzupełniony intensywnym kursem wrześniowym odbytym w Lublinie tuż przed rozpoczęciem regularnych studiów akademickich. Z uzyskanych od zamawiającego informacji wynika, że również inne kraje w Azji centralnej są zainteresowane takim stylem nauczania.

W ostatnich latach zwiększone zainteresowanie absolwentów wyższych uczelni skierowane jest w stronę studiów podyplomowych. Dla spełnienia tych oczekiwań również CJKP przygotowało swoją ofertę, która – mamy na-

dzieję – zostanie wkrótce poszerzona o dwa nowe kierunki. W 2007 roku otworzyliśmy trzysemestralne studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczone dla studentów kierunków filologicznych. Mają one na celu profesjonalne przygotowanie przyszłych nauczycieli języka polskiego do pracy w tym zawodzie. Program obejmuje zajęcia teoretyczne i praktyczne, na które składają się takie zagadnienia jak praktyczna gramatyka języka polskiego, kultura języka, język i kultura polska w świecie, podstawy fonetyki, nauczanie kultury i literatury polskiej, wybrane zagadnienia przekładu, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, techniki multimedialne w nauczaniu obcokrajowców, testowanie i ocenianie, metody nauczania kultury i języka wśród dzieci i młodzieży, elementy wiedzy o historii Polski i prowadzenie lektoratu języka polskiego jako obcego. Odbyły się dwie edycje zagraniczne tych studiów: w latach 2008–2009 w Nowym Jorku (54 osoby) i w latach 2010–2011 w Chicago (50 osób). Do tej pory w edycjach polskich i zagranicznych uczestniczyło w sumie ok. 280 osób.

Drugim kierunkiem studiów podyplomowych jest powstała w 2013 r. translatoryka (w zestawieniu język polski – język angielski) adresowana zarówno do Polaków, jak i cudzoziemców znających język polski na poziomie B2/C1. Studia te przygotowują do pracy w zawodzie tłumacza i do uzyskania w przyszłości statusu tłumacza przysięgłego. Zajęcia teoretyczne i praktyczne obejmują m. in. wstęp do translatoryki, strategie i techniki tłumaczenia, warsztat pracy tłumacza, terminologię specjalistyczną, systemy prawne polski i anglosaski, stylistykę polską, krytykę przekładu i praktyki w biurach tłumaczeń. Prowadzą je nauczyciele CJKP wespół z pracownikami Instytutu Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej oraz Instytutu Slawistyki oferującego specjalizację translatoryczną na studiach II stopnia. Studia translatoryczne ukończyło dotychczas ok. 60 osób. Od nowego roku akademickiego oba kierunki są oferowane w zmodyfikowanej wersji jako studia 2-semestralne.

Ostatnie lata to okres nowych wyzwań dla uczelni, a także dla Centrum. Z jednej strony mają miejsce zjawiska negatywne w skali globalnej, z drugiej zaś intensywnie zachodzi proces umiędzynarodowienia uczelni, które to zjawisko jest korzystne także dla CJKP. Obok studiów w języku polskim oferowane są tzw. ścieżki anglojęzyczne. Na UMCS obecnie można studiować w tym języku na następujących 7 kierunkach: Applied Linguistics (I stopnia),

English Studies (I stopnia), Science and Technology (I i II stopnia), Tourism Management (I stopnia), Chemistry (II stopnia), Graphic Arts (II stopnia), International Relations (II stopnia) oraz Doctoral Studies in Literature and Linguistics. Słuchacze tych studiów również zostali objęci programem obowiązkowej nauki języka polskiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo przez 4 semestry. Zajęcia prowadzą nauczyciele Centrum, którzy wykazują się dobrą znajomością języka angielskiego.

Na studia w języku polskim na UMCS przyjmowani są liczni cudzoziemcy – głównie z Ukrainy i innych krajów powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego oraz z Azji. Rekrutacja odbywa się najczęściej na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej, która nie zawsze właściwie diagnozuje znajomość języka polskiego kandydatów i ich predyspozycje akademickie. Uczelni bardzo zależy na tym, by poziom znajomości języka polskiego studiujących tu cudzoziemców był jak najlepszy, toteż podejmowane są różne działania w tym kierunku. By ułatwić nowo przyjętym studentom cudzoziemcom ukończenie studiów, od 3 lat we wrześniu UMCS organizuje dla nich bezpłatne intensywne kursy języka polskiego w wymiarze 100 godzin. Zajęcia odbywają się w grupach o podobnym poziomie kompetencji językowej, każdorazowo korzysta z nich ok. 280–300 osób, głównie z Ukrainy. W kursie mogą uczestniczyć studenci pierwszego i drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich oraz pierwszego roku studiów II stopnia. W ciągu roku akademickiego od października organizujemy dla tych osób tzw. kurs uzupełniający obejmujący 4 godziny nauki na tydzień przez 2 semestry. Niestety w krótkim czasie zachodzi wśród nich zjawisko zwane pułapką komunikatywności, z każdym miesiącem ubywa studentów zainteresowanych zajęciami. Lektorat nie są obowiązkowy, toteż trudno znaleźć sposób na wzmocnienie motywacji uczestników, gdy pojawiają się kolokwia i egzaminy z przedmiotów kierunkowych, które wymagają od nich zwiększonego nakładu pracy w stosunku do studentów polskich.

UMCS stara się przeciwdziałać tym negatywnym tendencjom na rynku edukacyjnym i dzięki swojej elastycznej i dynamicznej polityce od trzech lata może cieszyć się stałą liczbą nowo przyjętych studentów, wśród których coraz większy procent stanowią cudzoziemcy. W bieżącym roku akademickim na UMCS studiuje ok. 1500 cudzoziemców, uczelnia może poszczycić się pozy-

cją lidera w Lublinie (obecnie 8% studentów w Lublinie to obcokrajowcy). Przygotowywana jest stale nowa oferta kierunków studiów, prowadzone są działania promocyjne, bezpłatne kursy językowe dla kandydatów zza granicy, zacieśnia się współpraca z biznesem. Tendencja ta będzie utrzymywać się w najbliższych latach, a działania rekrutacyjne uniwersytetów wspierane są przez Urząd Miasta w ramach projektu „Study in Lublin"[3]. W najbliższym czasie planowane jest utworzenie Uczelnianej Komisji ds. Polityki Międzynarodowej dla zagwarantowania spójnych i efektywnych działań w tym właśnie zakresie[4]. Mamy nadzieję, że z roku na rok będą one coraz bardziej różnorodne i efektywne.

BIBLIOGRAFIA

Brzeziński J., Trębska-Kerntopf A., 2011, *Teatr i działalność artystyczna w CJKP UMCS*, w: Mazur J. i in., red., *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin: Wyd. UMCS.

Chrupczalski A., Kołodziej D., 2011, *Program krajoznawczo-turystyczny i kulturalny. Sport*, w: Mazur J. i in., red., *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin: Wyd. UMCS.

Dunin-Dudkowska A, 2011, *Działalność dydaktyczna CJKP UMCS w latach 1991–2011*, w: Mazur J. i in., red., *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin: Wyd. UMCS.

Kucharski W., 1979, *Z działalności Polonijnego Centrum Kulturalno-Oświatowego UMCS w Lublinie*, „Biuletyn Polonistyczny", nr 22/3 (73).

Mazur J, 2011, *XX-lecie działalności CJKP UMCS. Spojrzenie jubileuszowe*, w: Mazur J. i in., red., *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin: Wyd. UMCS.

Mazur J. i in., red., 2011, *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin: Wyd. UMCS.

Nasalska A., 2011, *Wieczory Literackie*, w: Mazur J. i in., red., *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin: Wyd. UMCS.

Niebrzegowska-Bartmińska S., 2014, *W kręgu języka, literatury i edukacji. Sześćdziesiąt lat Instytutu Filologii Polskiej UMCS*, [w:] Maksymiuk-Pacek B., Niebrzegowska-Bartmińska S., red., *Bibliografia dorobku naukowego pracowników Instytutu Filologii Polskiej UMCS do roku 2013*, Lublin: Wyd. UMCS.

[3] http://lublin.today/pl/miedzynarodowy-potencjal [dostęp: 05.05.2016].

[4] Informacje uzyskane od M. Gołębiowskiego, dyrektora Działu Promocji UMCS.

Woźniak T., 2014, *Jubileusz Profesora Stanisława Grabiasa*, „Socjolingwistyka", nr XXVIII.
Wrona J., Zaporowski Z., 2015, *70 lat Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Studia z dziejów Uczelni*, Lublin: Wyd. UMCS.
http://lublin.today/pl/miedzynarodowy-potencjal [dostęp: 05.05.2016]

Anna Dunin-Dudkowska

ACHIEVEMENTS OF UMCS IN TEACHING POLISH AND FOREIGN STUDENTS IN THE FIELD OF POLISH STUDIES BETWEEN 1953 AND 2016

Due to dynamic social and economic changes in Poland, our universities face new challenges which make them organize an attractive system of Polish studies, including both the forms applied so far and a new educational offer. UMCS has recently widened the range of fields of study offered in Polish (teaching Polish as a foreign language) and English as well as developed preparatory and supplementary courses in Polish, outbound language courses and courses for students of English studies. New textbooks for foreigners are currently being prepared and e-learning courses are being developed. The last admission session has proved that the newly adopted policy of the University is effective.

Keywords: Polish Studies, teaching Polish, Polish as a foreign language, courses for teachers

MAŁGORZATA BORKOWSKA

Uniwersytet Rennes 2
Rennes, Francja

JĘZYK I LITERATURA POLSKA W BRETANII: ASPEKTY PORÓWNAWCZE FRANCUSKIE, HISZPAŃSKIE I BRETOŃSKIE (DYDAKTYKA I BADANIA NAUKOWE)

WSTĘP

W artykule przedstawiono aktualny stan nauczania języka i literatury polskiej oraz badań naukowych nad tematami polskimi na Uniwersytecie Rennes 2. W pierwszej części opisano historię lektoratu języka polskiego w Rennes do chwili obecnej wraz z wynikami i interpretacją ankiet (uwzględniono pytania o stan wiedzy o kulturze polskiej oraz przyczyny wyboru lektoratu), które przeprowadzono wśród studentów wybierających język i kulturę polską. W drugiej części zaproponowano rozważania dotyczące dydaktyki, organizacji studiów oraz badań naukowych nad tematami polskimi w dwu perspektywach: wielokulturowej (przede wszystkim hiszpańskiej i francuskiej) i lokalnej – bretońskiej. Ujęcia komparatystyczne i postkolonialne, badania nad literaturą emigracyjną, związki polsko-bretońskie, literatura polska w przekładzie to tylko niektóre z obszarów interesujących zarówno dla wykładowców, jak i słuchaczy.

HISTORIA LEKTORATU I JEGO STAN AKTUALNY

Lektorat języka polskiego na Uniwersytecie Rennes 2 istnieje od lat 70. XX w.[1]. Bez mała sześćdziesiąt lat istnienia wiąże się z szerszą problematyką polskiej emigracji do Francji i związkami Bretanii z Polską, a od kilkunastu lat – szczególnie z Wielkopolską (do tematu partnerstwa regionów odniosę się później). Historię jego funkcjonowania można spróbować zrekonstruować na podstawie księgozbioru przechowywanego w biurze lektorskim (od dwu lat już niedzielonego z lektorem języka czeskiego na skutek decyzji o zamknięciu tego lektoratu) oraz zgromadzonych w ciągu ostatnich lat prac studentów (egzaminy, opracowywane tematy prac rocznych). Ze zbioru lektur można wnioskować o zainteresowaniach literackich polskich emigrantów, a z dedykacji zamieszczonych w książkach – poznać szczegóły ich życia w Bretanii. Najpiękniejsze polskie wersy są ofiarowywane staranną kaligrafią Zofiom, Mariom, Jadwigom… Biuro odziedziczyło w spadku po darczyńcach zbiór najważniejszych utworów napisanych w języku polskim z każdej epoki literackiej (wydania tłumaczeń na język francuski są dostępne w bibliotece uniwersyteckiej) oraz opracowań historyczno-literackich. Całość jest dość przypadkowa i niepełna, ale świadczy o pasji humanistycznej właścicieli i ich trosce o polskie słowo pisane. Zgromadzone prace krytyczne pokazują też (fragmentarycznie) historię metodologii – od prac marksistowskich przez strukturalistyczne po hermeneutykę romantyzmu Marii Janion.

Z drugiej strony mieszkańcy Bretanii również byli zainteresowani Polską. W latach 80. – po wybuchu stanu wojennego – organizowali pomoc dla naszego kraju. Świadkowie tych wydarzeń to często członkowie Stowarzyszenia Bretagne-Pologne, zafascynowani historią, językiem, kulturą kraju, który wspierali solidarnie przed kilkudziesięciu laty i nadal uważnie śledzą, co się w nim dzieje. Odkąd Polska jest członkiem Unii Europejskiej relacje między

[1] Informację tę uzyskałam od Anthonego Larsona, dyrektora UFR Langues.

Bretanią i Polską zintensyfikowały się. Rennes od 1998 roku jest miastem partnerskim Poznania, a w 2005 roku między Wielkopolską a Bretanią podpisane zostało porozumienie o współpracy[2].

W ciągu ostatniego dziesięciolecia rozwinęły się owocne relacje na wielu poziomach (jak np. rolnictwo, handel, rzemiosło, wymiana szkolna). Spora jest liczba rodzin polskich i polsko-francuskich w Bretanii, których dzieci chętnie zapisują się na lektorat (tym bardziej, że francuska edukacja wczesnoszkolna i szkolna nie oferuje możliwości nauki języka polskiego)[3].

Od początku lat 80. do Bretanii przybyła nowa fala polskiej emigracji[4]. Aktualnie często zostają tam studenci, którzy przyjechali na wymianę w ramach studiów oraz młode rodziny. Z kolei w Polsce powstały liczne przedsiębiorstwa bretońskie, które także podtrzymują więzi między narodami, realizując własne cele ekonomiczne. Polska jest najważniejszym partnerem handlowym Francji w Europie Centralno-Wschodniej – wyprzedza Rosję czy Szwecję, a spośród krajów Europy Zachodniej – Austrię i Portugalię. Aby Polska nie stała się w takiej sytuacji tylko korzystnym rynkiem potencjalnych działań, możliwość poznawania języka i kultury polskiej przez studentów francuskich odgrywa bardzo ważną rolę.

Studiowanie języka i kultury polskiej oferuje perspektywy w zakresie przygotowania studentów do mobilności międzynarodowej oraz w zakresie insercji zawodowej. Uniwersytet Rennes 2 jest obecnie jedyną uczelnią i jedyną instytucją w górnej Bretanii oferującą kurs języka polskiego. Dla studentów, którzy wybrali tę opcję i następnie chcieliby w Polsce odbyć staż lub podjąć pracę, oferta kształcenia jest niewątpliwie pragmatyczna i wpisuje się w aktualne wymogi ministerialne i unijne.

Sekcja polonistyczna należy do UFR Langues (UFR: *L'Unité de Formation et de Recherche*), podobnie jak ponad dwadzieścia oddziałów języków naucza-

[2] Zob. „Gazeta Bretońska", wrzesień 2013, http://dombretanii.org.pl/wp-content/uploads/2015/07/gazeta18.pdf, [dostęp: 12.11.2016]. Warto wspomnieć jeszcze o partnerstwie Côtes d'Armor – Warmia i Mazury.

[3] Więcej o nauczaniu języka polskiego we Francji zob. np. Siatkowska-Callebat 2013; Masson 2014; Kozińska-Charlon, Tarkowska-Beyrand 2008.

[4] O początkach i historii emigracji Polaków do Bretanii oraz wspólnych relacjach historycznych i artystycznych zob. np. Brakoniecki 2015; Śladkowski 2001.

nych bądź w ramach LANSAD (studia licencjackie bez dyplomu w *LANgues* pour Spécialistes *d'Autres* Disciplines), bądź w Departamentach (które mogą być odpowiednikiem polskich filologii obcych). Te inne języki posiadają rozbudowaną i stabilną strukturę dydaktyczno-naukową: wielu zatrudnionych na stałe uczących oraz umocowanie w postaci badań naukowych i wspólnych projektów międzydepartamentalnych, międzyuniwersyteckich i międzynarodowych.

Miejsce i nauczanie języka polskiego jako języka trzeciego wyróżnia się nietypową sytuacją. Paradoksalnie język urzędowy dużego kraju, ważnego członka Unii Europejskiej (nie wspominając o licznej emigracji polskiej w Bretanii) jest nazywany „małym językiem" i zestawiany w hierarchii na równi z bretońskim, katalońskim, irlandzkim (tzw. *les petites langues*). Z powodu skromnych możliwości informowania o jego istnieniu w czasie oficjalnych wydarzeń uniwersyteckich (np. poprzez uwzględnianie informacji w programach *Drzwi Otwartych*, *Tygodnia Międzynarodowego*, *Tygodnia Mobilności*, wiadomości na stronie internetowej uczelni) zachęcanie do wyboru właśnie tego lektoratu staje się utrudnione, co w konsekwencji powoduje zahamowanie naturalnego rozwoju sekcji polonistycznej.

Brak wiedzy o Europie Środkowej stanowi rodzaj mentalnej nadal istniejącej żelaznej kurtyny i źródło trwania negatywnych stereotypów (szczególnie w przypadku formalności administracyjnych, które zainteresowanym studentom nie ułatwiają zapisania się na lektorat i poznawania kultury Europy Środkowo-Wschodniej). W takich realiach można uznać za sukces już samo istnienie lektoratu, szczególnie w obliczu trudnych decyzji ekonomicznych niesprzyjających rozwojowi kierunków humanistycznych.

Niemniej jednak liczne inicjatywy wychodzące poza typowe zajęcia dydaktyczne wzmacniają sekcję, a liczba studentów waha się między 35 a 50. Liczba ta mogłaby się zwiększyć, gdyby nauczyciel mógł działać długofalowo i – mając wówczas więcej doświadczenia – gdyby stał się równorzędnym, autonomicznym partnerem w środowisku uczących. Mógłby wówczas doprowadzić do tego, by informacje o istnieniu lektoratu języka polskiego upowszechniano identycznie, jak te dotyczące innych języków obcych, by osoby zainteresowane mogły łatwo do nich dotrzeć.

KTO I DLACZEGO WYBIERA JĘZYK POLSKI?

Oferta jest skierowana do studentów studiów pierwszego stopnia innych dyscyplin w LANSAD oraz do studentów studiów drugiego stopnia Master PECO (*Pays* de l'Europe *centrale* et *orientale,* studia przygotowujące do pracy w przedsiębiorstwach krajów Europy Środkowej i Wschodniej), którzy uczestniczą w zajęciach razem ze studentami pierwszego i drugiego roku studiów licencjackich. Nauka trwa maksymalnie 3 lata (do poziomu A2) i nie kończy się pracą licencjacką z polskiego (*les langues sans cursus*), można natomiast zgłosić chęć zdania egzaminu na dyplom DUL (*le diplôme universitaire de langues*) po trzecim roku nauki. Certyfikacja na miejscu – pomimo podejmowanych prób jej zorganizowania – nadal nie jest możliwa.

Grupy są zróżnicowane zarówno pod względem studiowanych dyscyplin, jak i poziomów. Aktualnie chętnie wybierają język polski studenci języka hiszpańskiego, języka rosyjskiego, historii, historii sztuki, sztuk plastycznych, zdarzają się studenci komunikacji, socjologii, psychologii, muzykologii. Często uczestnikami kursów są również osoby pracujące lub na emeryturze, które studiują w ramach tzw. *Formationcontinue*.

W ramach studiów Master PECO studenci mogą wybrać język polski, niemiecki lub rosyjski. Na polski decydują się, kierując względami zawodowymi (chęć odbycia stażu lub znalezienia pracy w Polsce) lub osobistymi (studenci pochodzą z Ukrainy, Białorusi, Słowacji, ich przodkowie znali język polski).

RAMY CZASOWE ZAJĘĆ

Dotąd na pierwszym roku zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu po dwie godziny zegarowe. Na drugim i trzecim roku – po trzy godziny. Dla studentów Master PECO dodatkowo przewidziane zostały konferencje o kulturze polskiej – dwie lub cztery godziny w roku.

Przez trzy lata studenci dochodzą do poziomu A2 (lub B1–B2 jeśli ktoś odbył letni staż językowy w Polsce, uczestniczył w wymianie w ramach programu Erasmus albo miał możliwość poznawać język w domu). Uczący się wybrali język polski, ponieważ:

– byli w Polsce lub przyjaźnią się z rówieśnikami z Polski;
– na zajęciach wprowadzane są elementy porównawcze gramatyki kontrastywnej: polski – hiszpański (studenci języka hiszpańskiego), polski francuski (Francuzi), polski – rosyjski oraz elementy porównawcze kultur: polskiej – hiszpańskiej – francuskiej – rosyjskiej (studenci literatury francuskiej, języka rosyjskiego, hiszpańskiego, studenci francuscy różnych dyscyplin, którym porównania gramatyk i kultur ułatwiają głębsze zrozumienie realiów Europy Środkowej, słowiańskiej);
– kierują się względami osobistymi (przodkowie byli pochodzenia polskiego, jedno z rodziców jest Polakiem lub pochodzenia polskiego);
– poznali wcześniej język rosyjski (studiowali lub studiują język i kulturę rosyjską, są pochodzenia rosyjskiego);
– na zajęciach językowych poznają elementy malarstwa polskiego, uczą się opisywać dzieła sztuki (studenci historii sztuki oraz sztuk plastycznych);
– w liceum wzięli udział w wymianie licealistów w ramach partnerstwa z Wielkopolską, np. pobyt w Poznaniu u rodziny polskiej;
– chcą odkryć nową, dotąd nieznaną kulturę;
– chcą, aby w ich CV znajdował się język mniej popularny, a przez to – bardziej zauważalny.

Wyniki ankiet i doświadczenia płynące z czterech latach nauczania potwierdzają prawidłowość, że powód „bogactwo kultury polskiej" nie jest wystarczający, aby zachęcić do wyboru lektoratu języka polskiego. Motyw taki niewiele młodym ludziom mówi. Na ogół studenci francuscy rozpoczynają studia, nie posiadając elementarnej wiedzy o Polsce. Z tego stanu rzeczy powinna wynikać taka koncepcja lektoratu, która uwzględniłaby realia i dostosowała typ formacji oraz sposoby nauczania do rzeczywistych potrzeb studentów, aby ich zachęcać, a nie zniechęcać do nauki rzekomo „bardzo trudnego języka zimnego kraju".

Wzmocnienie funkcjonowania języka polskiego można stopniowo wspierać poprzez następujące działania:

- rozpowszechnianie informacji w atrakcyjny i nowoczesny sposób (zaczynając na wcześniejszych etapach edukacji, np. w liceach) wraz z ciekawą i pragmatyczną ofertą nauczania zsynchronizowaną z programem studiowanych dyscyplin (formacja transwersalna: nawiązania do historii sztuki, do literatury francuskiej, hiszpańskiej, rosyjskiej i włoskiej – np. twórczość artystów pochodzenia polskiego w tych krajach, tematy historyczne, turystyka etc.);
- propozycja konkretnych projektów związanych z uczeniem się języka polskiego (wieczory poezji, kina, ekonomii itp. z zaproszonymi gośćmi; studenci mieliby okazję zaprezentować swoją twórczość czy dzieła artystów polskich i światowych oraz posłuchać przedstawicieli różnych dziedzin nauki);
- przygotowanie językowe do wyjazdu na Erasmusa, staż zawodowy, letni staż językowy, wreszcie – do poszukiwania i podjęcia pracy.

KONTEKSTY PORÓWNAWCZE FRANCUSKIE, HISZPAŃSKIE I BRETOŃSKIE DYDAKTYKI JĘZYKA I BADAŃ NAUKOWYCH NAD TEMATAMI POLSKIMI

Od prowadzącego zależy, ile i które zajęcia przeznaczy na przekazanie studentom wiedzy kulturowej.

WIECZORY POETYCKIE

Na Uniwersytecie Rennes 2 – poza obowiązkowymi kursami gramatyki – przez ostatnie lata co miesiąc odbywały się otwarte wieczory poświęcone kulturze polskiej (w kontekstach międzynarodowych, w języku francuskim) organizowane i moderowane przez lektora, w których uczestniczyło średnio

nawet ponad 30 osób (oprócz studentów również inni wykładowcy oraz goście ze Stowarzyszeń Polonia i Bretagne-Pologne). Pośród zaproszonych osób sekcja miała przyjemność gościć: François Rannou (poeta francuski pochodzący z Bretanii), Oliviera Matuszewskiego (poeta polskiego pochodzenia mieszkający w Bretanii), Isabelle Macor (tłumaczka poezji polskiej na język francuski), Saleha Diaba (poeta syryjski), Brigitte Gautier (badaczka literatury polskiej, znawczyni i tłumaczka twórczości Zbigniewa Herberta), Michela Dorina (konsul honorowy z Rennes), Agatę Julię Krwawnik (muzyk), Nathalie Guen (poetka i lekarka pochodzenia polsko-bretońskiego), Koulizha Kedeza (tłumacz z języka francuskiego na bretoński), Sylvie Durbec (artystka, poetka), Jacques'a Oliviera Joncouxa (prezydent dyrektor generalny grupy Joncoux et de la société MK w Żarach w Polsce)[5].

Poniżej przedstawiono propozycję tematów realizowanych na zajęciach ujętych komparatystycznie, które uatrakcyjniają i ułatwiają studiowanie gramatyki, integrują działania dydaktyczne i badania naukowe nad językiem i literaturą polską oraz wpisują się w wymagania nowej oferty formacji na Uniwersytecie Rennes 2 na lata 2017/2022, która kładzie akcent na kompetencje transwersalne i przedprofesjonalne oraz przygotowanie językowe do mobilności w czasie studiów.

BADANIA NAUKOWE: KOMPARATYSTYCZNE

W sytuacji, gdy sekcja języka polskiego jest stosunkowo niewielka (w porównaniu do innych) można ją potraktować jako zalążek studiów polskich i właściwie z każdej dyscypliny wprowadzać wiedzę na zajęciach podstawowych (lub dodatkowych, kulturalnych). Aby sekcja była umocowana strukturalnie, najlepiej by było, gdyby różne kompetencje mogły się rozwijać w wielowymiarowy sposób. Jest to trudne, gdy nauczaniem zajmuje się tylko jedna osoba będąca lektorem, a czas nauki jest ograniczony maksymalnie do czterech lat. Jednak w ostatnich latach powstały, zostały zaprezentowane podczas

[5] Pomijam część tekstu: *Interdyscyplinarność i komparatystyka, Tydzień międzynarodowy, Współpraca międzynarodowa.*

konferencji i oczekują na publikację prace poświęcone tematom polskim, które opracowały następujące zespoły badawcze:

– CELLAM (akronim od *Centre* d'études des Langues et Littératures Anciennes et Modernes) Podczas organizowanego *Colloque international organisé par le CELLAM* (*Centre d'études des littératures et languesanciennes et modernes*) *et le HCA* (*Histoire et Critique des Arts*) *à l'Université Rennes 2, 13 et 14 octobre 2016* o temacie przewodnim „*Hommes et femmes sauvagesdans les arts et les lettres. Colloque Internationa*" zaprezentowano tekst: *Versuneéco-poétique comparée: la femme sauvage chez Olga Tokarczuk et Laura Esquivel* (*Prowadź swój pług przez kości umarłych)*;
– *LIDILE* (*Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues*) podczas *Journéed'études* na temat „La professionnalisation des enseignements de languesen LANSAD à l'Université" (2016) zaprezentowano pracę: *PLE-ELE (Polonais Langue Étrangère et Espagnole Langue Étrangère) face au multiculturalisme des échangesprofessionnels (étudecomparée)*;
– ERIMIT (akronim od *l'Équipe de Recherche Interlangues: Mémoires, Identités, Territoires*).

Podczas *Seminaire Genre et Identité* (listopad 2014) zaprezentowano tekst: *Identitéindicible? – traduction polonaise du roman de Kyra Galvan Los indeciblespecados de sor Juana face aux relations littérairespolono-mexicaines*.

Włączenie sekcji polskiej we wspólne tematy badawcze realizowane z kolegami reprezentującymi różne dyscypliny oraz wspólne publikacje są cenną formą wzmacniania obecności języka i kultury polskiej na Uniwersytecie w Rennes i we Francji.

Podobnie istotna jest obecność sekcji polskiej we współpracy międzynarodowej, misje zagraniczne zrealizowane przez lektorów na zlecenie Biura Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Rennes 2 oraz udział w konferencjach zagranicznych:

– V Międzynarodowa Interdyscyplinarna Konferencja Polonijna *Język polski jako nośnik tożsamości* (kwiecień 2016), na której wygłoszony został referat o obecności kultury polskiej w Bretanii: *Tożsamość (i różnica) narracyjna polsko-bretońska (instytucje, literatura, sztuka, religia)*;

- Międzynarodowa konferencja naukowa *Cervantes w kulturze europejskiej, polskiej i lubelskiej. W 400. rocznicę śmierci pisarza* organizowana przez Katedrę Świata Hiszpańskiego, Polityki i Relacji Międzynarodowych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (kwiecień 2016) z referatem *Wątki cervantesowskie w twórczości lubelskich pisarzy. Don Kichot Józefa Łobodowskiego;*
- VI Światowy Kongres Polonistów (Uniwersytet Śląski w Katowicach, czerwiec 2016), na którym wygłoszony został niniejszy tekst;
- II Ogólnopolski Kongres Młodych Hispanistów, organizowany przez Koło Hiszpańsko-Polskie przy KUL oraz Koło Naukowe Doktorantów Wydziału Nauk Humanistycznych KUL (listopad 2016), tekst *Powieść autotematyczna – boom latinoamericano-nouveau roman. Renovación de la novela histórica en la obra de Teodor Parnicki (Admirado por los ricos/I u możnych dziwny 1964)*.

Wymienić należy jeszcze działanie związane z projektem na Uniwersytecie Gdańskim i publikacją artykułu *The Gardner's Body: Jan Pasierb's Noli me tangereet Blaise Cendrars's Les Paques à New York*.

Prace naukowe, dydaktyka i wieczorne spotkania z zaproszonymi artystami, tłumaczami i badaczami poświęcone literaturze polskiej w kontekście hiszpańskim, francuskim, rosyjskim, angielskim, bretońskim ułatwiają odbiorcom zachodnim lepsze zrozumienie polskich kontekstów oraz zerwanie ze stereotypem „trudności" języka i „hermetyczności" kultury polskiej. Zaś współpraca koleżeńska w dziedzinie badań naukowych jest nie do przecenienia, przede wszystkim bowiem na powrót włącza tematykę polską w obszar nauki i prezentuje się jako suwerenny i równorzędny podmiot badań komparatystycznych (komparatystyka, nie – kolonizacja, komparatystyka jako dekolonizacja?)[6]. Z kolei praca dydaktyczna oparta na pracy badawczej jest bardziej efektywna, podczas zajęć można wykorzystać te same teksty literackie, zaproponować studentom bardziej rozbudowaną literaturę przedmiotu do prac rocznych.

[6] Na temat komparatystyki w odniesieniu do postkolonializmu piszę więcej w: Borkowska M., *Wątki cervantesowskie w twórczości lubelskich pisarzy. Don Kichot Józefa Łobodowskiego, Biblioteka Polsko-Iberyjska*, Lublin (w druku).

DYDAKTYKA: TRANSWERSALNIE

Przedłożone propozycje tekstów poetyckich na zajęciach skutecznie prowadziły do osiągnięcia celów gramatycznych (w sytuacji braku osobnych zajęć o kulturze można rzecz jasna wykorzystać różne teksty kultury z ukierunkowaniem na cel gramatyczny). Użycie poezji przynosi podwójną korzyść, poszerza zarówno wiedzę historyczno-literacką, jak i gramatyczną. Studentom można zaproponować następujące ćwiczenia gramatyczne:

- twórcze pisanie np. poematu surrealistycznego, bajki lub ekfrazy. Wprowadzenie utworów surrealistycznych pomiędzy typowe ćwiczenia gramatyczne dzięki elementowi nonsensu wprowadza nieco rozluźnienia i pozwala zrytmizować zajęcia;
- tłumaczenia lub parafrazy (gdy lektor prowadzi grupę o mniejszej biegłości językowej);
- recytacje, szukanie słów, znajdowanie synonimów etc. (możliwości są nieograniczone, zależą od inwencji uczącego, sami studenci bardzo się angażują w tego typu aktywności).

TŁUMACZENIA – PARAFRAZY

Przykład tłumaczeń poezji François Rannou, wykonane przez studentów wszystkich trzech lat[7]. Utwory te (w wersji francuskiej i tłumaczeniach na język polski) były następnie deklamowane podczas wieczoru poetyckiego zatytułowanego *Traductor – Trahidor*. Spotkanie, w którym poeta wziął udział, poświęcono poezji oraz zagadnieniom teorii i praktyki tłumaczeń.

[7] François Rannou to poeta mieszkający w Bretanii, kilka razy był gościem wieczorów poświęconych kulturze polskiej.

Ćwiczenia gramatyczne na wybranych tekstach poetyckich (poziom A1)[8].

Cézembre	**Cézembre**	**Cézembre**
on dirait une île ouverte & fermée tu tiens ma main pour descendre je l'ai senti respirer dans tes mots transbordeurs Ich weiss nicht comme si de pouvoir te serrer pouvait ramener les noms oubliés qui bruissent brillent en appogiatures au moment où nos pieds hésitent à se poser il est impossible d'y rester le sable au sud ressemble à la nuit fuguée qui tombait avec le silence du phosphore cette île en nous une serrure ouverte et fermée[9]. Cécile, studentka I roku	Wydaje się wyspą otwartą i Zamkniętą Zejdziemy, podasz mi rękę Czułam, jak oddycham w twoich słowach, które Mnie przenoszą Ich Weiss nich Kiedy przytulam ciebie Jest tak samo gdy mogę odprawić Zapomniane imiona Które są szumem i błyskiem W momencie, gdy nasze powolne kroki Próbują nas ponieść daleko Nie możemy zostać, południowy piasek Jest podobny Do nieregularnej nocy Która wpadła w fosforyzująca ciszę Ta wyspa w nas Drzwi otwarte i zamknięte Gracie, studentka III roku	Wygląda jak wyspa Otwarta i zamknięta Trzymasz moją rękę, aby zejść na dół Czuję, jak oddycha w twoich wędrujących słowach Ich Weiss nich Jeżeli mogę Cię trzymać w ramionach wrócą zapomniane imiona, które pękły i lśnią wolno jak muzyczne nuty w momencie, w którym nasze ociągające się stopy próbują zrobić krok na przód Nie możemy zostać Piasek na zachodzie wygląda jak droga ucieczki w noc zapada fosforyzująca cisza Ta wyspa jest w nas zamknięta Otwarta i zamknięta

Tego typu ćwiczenia mogą być nakierowane bezpośrednio na cele językowe i, oprócz kompetencji kulturowych, pozwolą na usprawnianie wszystkich aspektów języka: od fonetycznych przez leksykalno-syntaktyczne, koniugacyjne, deklinacyjne po cele mnemotechniczne.

Bardzo dobrze sprawdza się lektura symfoniczna tekstów (tzn. lektura tego samego tekstu w różnych językach, wykonana w tym samym czasie przez różne osoby). W celu lepszego zrozumienia sensu wersjom oryginalnym mogą towarzyszyć tłumaczenia na język francuski. Dla przykładu zamieszczono teksty poetyckie, które (oprócz samego przekładu) mogą zostać użyte przy realizacji kolejnych lekcji z podręcznika do gramatyki.

[8] Program zajęć jest zgodny z podręcznikiem: *Hurra!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2006).

[9] Utwór nawiązuje do mitycznej wyspy bretońskiej Cézembre (Rannou 2013, 18).

Polski ↔ hiszpański

Tytuł	Autor	Założone cele leksykalne, morfologiczne i syntaktyczne
Terrorysta, on patrzy[10]	Wisława Szymborska	production individuelle écrite ou travail oral collectif
Don Kichot[11]	Józef Łobodowski Miguel Cervantes	– temat pracy rocznej: „Rycerz – chevalier-cabllero andante" – na III roku: przykład użycia wołacza i celownika (pierwsza i ostatnia strofa do analizy) – porównanie fragm. hiszpańskiego i polskiego
Noli me tangere[12]	Janusz Pasierb	przekład językowy oraz intersemiotyczny – studenci opisują obraz Fra Angelico *Noli me tangere*, następnie konfrontują swój opis z ekfrazą ks. Pasierba

Polski ↔ francuski

Tytuł	Autor	Założone cele leksykalno-syntaktyczne
Chrząszcz[13]	Jan Brzechwa	fonetyczne (+ formy teatralne)
Cézembre[14]	François Rannou	leksyka, składnia
Smouroute! Va à la cuisine! Smouroute! Idź do kuchni! Smourout! Kaed'argegin![15]	Nathalie Guen	„Polski bachi-bouzouk" – tekst ze s. 5, 21, 37: realizacja połączona z tematem wizyta u lekarza (np. stomatologa)
Lespluies[16] *Deszcz jesienny* (alternatywa dla zaawansowanych)	Xavier Grall Leopold Staff	liczba mnoga niemęskoosobowe rzeczowniki i przymiotniki, słownictwo: pogoda, fonetyka: wyrazy dźwiękonaśladowcze
Wit Stwosz: *Uśnięcie NMP*/ Wit Stwosz: *La dormition de la Vierge*[17]	Zbigniew Herbert	zadanie: odnaleźć czasowniki, określić koniugacje, wybrać reprodukcję spomiędzy kilku realizacji tematu zaśnięcia NMP, do której wiersz się odwołuje

[10] Źródło: Szymborska 1997, 106. Tłumaczenie tego wiersza pojawiało się w mediach francuskich jako jedna z reakcji na zamachy w Charlie Hebdo i Bataclan w Paryżu, a potem w Nicei. Do tekstu można zaproponować studentom lekturę pogłębiającą rozumienie twórczości poetki, np. Biłos 2004, 219–230.

[11] Źródło: Łobodowski 1934, 96.

[12] Źródło: Pasierb 1985, 27.

[13] Źródło: Brzechwa, http://www.stolica-bajek.pl/resource/bajki/jan-brzechwa-chrzaszcz.pdf [dostęp: 30.06.2016].

[14] Źródło: Rannou 2013, 18.

[15] Źródło: Guen 2014, 5, 21, 37.

[16] Źródło: Grall 2010, 83–84.

[17] Źródło: Herbert 2014, 70–71.

Powroty/Retours[18]	Wisława Szymborska	koniugacja – powtórzenie czasu przyszłego, przeszłego (aspekt dokonany i niedokonany) i teraźniejszego
La lettreà Bruno Schulz et les amies Malgorzata et Witold[19]	Sylvie Durbec	leksyka, pisanie kartki z wakacji, maila, listu

Utwory możliwe do wykorzystania z metodą przekładu językowego i intersemiotycznego skupione wokół tematu: „EMOCJE: Jak płakać (po polsku – francusku – hiszpańsku – rosyjsku)?"[20].

Polały się łzy me czyste, rzęsiste… **Adam Mickiewicz**	***Il pleuredans moncoeur*** **Paul Verlaine**	***Casida del llanto*** **Federico García Lorca**	***Слёзы*** **Marina Cwietajewa**
Polały się łzy me czyste, rzęsiste Na me dzieciństwo sielskie, anielskie, Na moją młodość górną i durną, Na mój wiek męski, wiek klęski; Polały się łzy me czyste, rzęsiste…[21]	Il pleuredans mon coeur Commeilpleut sur la ville; Quelleestcettelangueur Qui pénètre mon coeur? Ô bruitdoux de la pluie Par terre et sur les toits! Pour un coeur qui s'ennuie, Ô le chant de la pluie! (…)[22]	Hay muypocosángeles que canten, hay muypocosperros que ladren, mil violinescabenen la palma de mi mano. Pero el llantoes un perroinmenso, el llantoes un ángelinmenso (…)[23]	Слёзы? Мы плачем о тёмной передней, Где канделябра никто не зажёг; Плачем о том, что на крыше соседней Стаял снежок; Плачем о юных, о вешних берёзках, О несмолкающем звоне в тени; Плачем, как дети, о всех отголосках В майские дни (…)[24]

[18] Źródło: Szymborska 1997, 72.

[19] Sylvie Durbec jest poetką i malarką, w której twórczości często pojawiają się motywy polskie, np. kontynuacja motywu kota Smourouta (poniżej omówię ten motyw), nawiązania do twórczości Schulza, listy literackie do Isabelle Macor, Małgorzaty Borkowskiej, zob. Durbec 2016.

[20] Temat można zrealizować w nawiązaniu do znajomości utworu Cortazara *Jak płakać. Instrukcja*.

[21] Źródło: Mickiewicz, http://literat.ug.edu.pl/amwiersz/0085.htm [dostęp: 12.10.2016].

[22] Źródło: Verlaine, http://www.ac-orleans tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda /MDL/actions/poesie/Banques/La_ville/Il_pleure_dans_mon_coeur.pdf [dostęp 30.06.2016].

[23] Źródło: Lorca, http://usuaris.tinet.cat/picl/libros/glorca/gl002900.htm#14 [dostęp: 30. 06.2016].

[24] *Cwietajewa*, http://www.libertas.pl/poezja_marina_cwietajewa.html [dostęp: 30.06.2016].

„Polski bachi-bouzouk" to propozycja, która oscyluje wokół lokalnych tematów bretońskich. Część studentów, podobnie jak autorka poematu, Natalie Guen, reprezentuje trzy kultury i języki: polską, bretońską i francuską. Poetka wydała trójjęzyczną książkę – poemat francusko-polsko-bretoński, w której wspomina swoje polskie pochodzenie: *Smouroute! Va à la cuisine! Smouroute! Idź do kuchni! Smourout! Kaeďargegin!* (zob. Guen 2014)[25].

Imię bohatera książki, kota babci Nathalie – Smouroute – jest rodzajem palimpsestu. Skrywa w sobie bowiem polskie słowa kierowane do kota, które zostały zapisane w transkrypcji francuskiej. Gdy babcia zmarła, jej kot, skacząc z okna, właściwie popełnił samobójstwo. Wspomnienia luźno mieszają się z refleksją, niezobowiązująco przypominają polską mowę:

ilmiaulaitenpolonais
on comprenaitrienàcequ'ildisait (Guen 2014, 5).

Natalie nie zna języka, nigdy w Polsce nie była, a jednak problematyka polska pojawia się nieoczekiwanie i nie daje o sobie zapomnieć. Tekst dopełniają wspaniałe ilustracje autorstwa Sylvie Durbec, płyta DVD z filmem animowanym (zresztą nagrodzonym na festiwalu *Prix* Laurent Terzieff 2014 au Festival Ciné Poème de Bezon). Pracę na tekstach można połączyć z wykorzystaniem filmu lub ilustracji i kolaży, zamieszczonych w książce – kartki nie są sklejone, zapewniają pełną swobodę.

Kolejny fragment uzupełnia zajęcia dotyczące wizyty u lekarza; zadania dotyczą form dopełniaczowych. Na zadanie domowe studenci tworzą krótką gramatykę języka duszy (lub do wyboru: języka ciała).

Smouroute un jour a avalésa langue	Smouroute pewnego dnia połknął język	Un drovezheodideodet Smourout
se parle de l'intérieur	mówi sam do siebie	outañ e-unan e don egreizon e vez o komz
polonaise bachibouzoukc'estsa langue à lui	polski bachi-bouzouk to jego język	en e drefoedachpolskaek en e gaoze*bashi--bouzouk*
sa langue de chat qu'ondonnera pas	język kota nie do przekazania	en e yezhkazh na vezo ket treuzkaset

[25] Do tekstu można zaproponować np. lekturę Finkelkraut 2013, 51–82.

c'est pour lest mortsqu'ongarde au chad	który trzyma się w cieple dla zmarłych	miretezeo-hi berzetma'zeoevit an anaon a zalc'hererc'hlouar
unelanguesd'intérieurça se prête pas	języka duszy się nie pożycza	yezh an askre ne vezketprestet
c'estcomme un apparreildentairequ'on a paseu	on jest jakby jak by się miało	kement-se adennd'urwikefre-dent n'honeusket bet
les mêmesqu'on met dans la bouche des enfants pour redresser les dents	aparat ortodontyczny takie same wkłada się do buzi dzieci, żeby wyprostować zęby	eusarseurt a lakaer e genouarvugale a--benneeunañ o rez-dent
c'estl'accentd'enfancequ'on a gardé	on jest jak ten zachowany akcent z dzieciństwa	kement-se azegassoñjeus liv--mouezharvugaleaj bet miret
lesdents de travers[26].	krzywe zęby	gant an dent deut a dreuz

ZAKOŃCZENIE

Obecność języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Rennes 2, jedynym uniwersytecie w Górnej Bretanii posiadającym w ofercie lektorat języka polskiego, jest nie do przecenienia tak dla strony polskiej, jak i francuskiej. W ramach lektoratu ważne jest zarówno kształcenie językowe, jak i kulturowe. W artykule pokazano – na konkretnych przykładach – ujęcia komparatystyczne języka i kultury polskiej. Podejście dekolonizacyjne do tekstu literackiego, badania nad literaturą emigracyjną, związki polsko-bretońskie, literatura polska w przekładzie to tylko niektóre zagadnienia, które integrują działania dydaktyczne i naukowe nad językiem i literaturą polską oraz otwierają możliwości zaistnienia języka polskiego w nowych przestrzeniach wyobraźni i życia we współczesnej Francji.

BIBLIOGRAFIA

Benetti B., Casellato M., Messori G., 2007, *Màs que palabras. Literatura portareas*, Barcelona, Difusiòn.

Biłos P., 2004, *Wisława Szymborska: unepoésie du paradoxe et d'initiation*, w: Delaperrière M., red., *La poésie polonaise du vingtièmesiècle. Voix et visages*, Paris: Institut d'études slaves.

[26] **Źródło: Guen 2014, 5, 21, 37.**

Borkowska M., 2016, *Wątki cervantesowskie w twórczości lubelskich pisarzy. Don Kichot Józefa Łobodowskiego,* Lublin: Biblioteka Polsko-Iberyjska.
Brakoniecki K., *Wielka Emigracja polska we Francji. Powstańcy listopadowi na uchodźstwie w Bretanii od 1833 roku*, „Gazeta Bretońska", nr 20/2015.
Brzechwa J., *Chrząszcz*, http://www.stolica-bajek.pl/resource/bajki/jan-brzechwa-chrzaszcz.pdf [dostęp: 30.06.2016].
Cwietajewa M., *Слёзы*, http://www.libertas.pl/poezja_marina_cwietajewa.html [dostęp: 30.06.2016].
Durbec S., 2016, *Lettre à Bruno Schülz et aux amis polonais, Malgorzata e Witold! Jeudi 6 octobre 2016*, http://sanspatrie.blogspot.fr/2016/10/lettre-bruno-schulz-et-aux-amis.html?spref=fb [dostęp: 30.06.2016].
„Gazeta Bretońska", 2013, http://dombretanii.org.pl/wp content/uploads/2015/07/gazeta18.pdf [dostęp: 30.06.2016].
Finkelkraut A., 2013, *L'Identité malheureuse,* Paris: Stock.
Grall X., 2010., *Oeuvre poetique*, Paris: Rougerie.
Guen N., 2014, *Smouroute! Va à la cuisine! Smouroute! Idź do kuchni! Smourout! Kaed'argegin!*, Mortemart, Rougerie: Wyd. Éditeur.
Herbert Z., 2014, *Œuvres poétiques complètes III. Epilogue de la Tempête précédé de Élégie au départ et de Rovigo.*, Paris: Le bruit du temps.
Kozińska-Charlon D., Lidia Tarkowska-Beyrand L., 2008, *Sekcje polskie we Francji. Przegląd zasad funkcjonowania i perspektywy na przyszłość*, http://www.sekcja-polska.montaigne.pl/web_documents/referat.pdf [dostęp: 30.06.2016].
Lorca F.G., *Divàn del Tamarit*, http://usuaris.tinet.cat/picl/libros/glorca/gl002900.htm#14 [dostęp: 30.06.2016].
Łobodowski J., 1934, *Don Kichot*, „Kamena", nr 6, http://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/Content/9337/Kamena%20nr%206%20_1934.pdf [dostęp: 04.06.2016].
Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra!!! Po Polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków: Prolog.
Masson A., 2014, *Dwujęzyczność we Francji*, https://dwujezycznosc.wordpress.com/2014/03/26/dwujezycznosc-we-francji [dostęp: 30.06.2016].
Matuszewski O., 2006, *Lieu l'insistance*, Rennes: Éditions Apogée.
Matuszewski O., 2014, *Dans les wagons-cri*, Brest: Les hauts-fonds.
Mickiewicz A., *Polały się łzy me czyste, rzęsiste*…, http://literat.ug.edu.pl/amwiersz/0085.htm [dostęp: 12.10.2016].
Pasierb J., 1985, Czarna skrzynka, Warszawa: Czytelnik.
Rannou F., 2013, *La Chèvre noire*, Paris: *éditions Publie.*
Ribemont F., 2004, *Le Symbolisme polonais*, Rennes: Musée de Beaux-Arts.
Rodowska K., 2011, *Umocz wargi w kamieniu. Przekłady z poetów latynoamerykańskich*, Wrocław: Biuro Literackie.
Ruszczyc F.B., 2004, Wstęp, w: *Peintres polonaises en Bretagne (1890–1939)*, Quimper: Éditions Palantines.
Siatkowska-Callebat K, 2013, *L'enseignement du polonais en France: histoire et perspectives d'avenir*, http://www.communaute-franco-polonaise.org/?p=1195 [dostęp: 30.06.2016].

Souille D., Troubetzkoy W., red., 1997, *Littératurecomparée*, Presses universitaires de France.
Szymborska W., 1997, *O śmierci bez przesady. De la mort sans exagérer*, Kraków: Wyd. Literackie.
Śladkowski W., 2001, *Polska diaspora we Francji 1871–1999*, w: Górska B., red., *Polska diaspora*, Kraków: Wyd. Literackie.
Verlaine P., *Il pleure dans mon coeur*, http://www.ac-orleans tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/actions/poesie/Banques/La_ville/Il_pleure_dans_mon_coeur.pdf [dostęp 30.06.2016].

Małgorzata Borkowska

POLISH LANGUAGE AND LITERATURE IN BRITTANY:
A COMPARISON OF FRENCH, SPANISH AND BRETON
(DIDACTICS AND SCIENTIFIC RESEARCH)

The article describes the contemporary state of Polish language and literature education and the possibilities of research on Polish issues at Rennes 2 University. The analysed material was gathered through questionnaires distributed among the students who choose to study Polish language and culture. Based on the questionnaires, the article author discusses the didactic offer, studies management and scientific research on Polish issues, revealing both multicultural (mostly Spanish and French) as well as local (Breton) approach. The subjects interesting to Polish teachers, scholars and students include: comparative and postcolonial studies, emigration literature, Polish-Breton relations and Polish literature in translation.

Keywords: Polish language and literature, Brittany, comparative literature

MARIYA BRACKA

Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki
Kijów, Ukraina

HISTORIA LITERATURY POLSKIEJ W SYSTEMIE AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO NA UKRAINIE

Podejmując temat historii literatury polskiej w systemie akademickiego kształcenia polonistycznego na Ukrainie z racji miejsca pracy – Narodowego Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki w Kijowie – będę omawiać pozycję i status przedmiotu Historia literatury słowiańskiej (polskiej) na polonistyce kijowskiej.

Na wstępie warto przytoczyć kilka faktów z czasów minionych. Badając historię rozwoju studiów polonistycznych na Ukrainie Rostysław Radyszewski stwierdza, że język polski i literatura jako przedmioty dydaktyczne pojawiły się już w pierwszych latach istnienia Uniwersytetu św. Włodzimierza w Kijowie (Радишевський 2010, 13), a wśród wybitnych wykładowców wspomina Józefa Korzeniowskiego (autora *Karpackich górali*), a także Łukianenkę (autora skryptu *Historia literatury polskiej. Wykłady prowadzone w 1910 roku*)[1], Ahapija Szamraja – wybitnego ukraińskiego powojennego historyka literatury (pracował na Uniwersytecie Kijowskim od 1944 r.), Margarytę Sosnowską, która wychowała nowe pokolenie polonistów literaturoznawców:

[1] История польской литературы: Лекции, читанные в 1910 г. приват-доцентом Лукьяненко, Киев 1910.

Hryhorija Werwesa, Stanisławę Lewińską, Walerię Wediną, Julię Bułachowską, Walentynę Krementułło (Радишевський 2010, 19). Większość wspomnianych badaczy podjęła pracę naukową w Akademii Nauk, jedynie Stanisława Lewińska pozostała na Uniwersytecie Kijowskim i przez wiele lat wykładała historię literatury polskiej. Jej studentami byli obecni czołowi przedstawiciele polonistyki kijowskiej – prof. Tetiana Czernysz i prof. Rostysław Radyszewski. Mimo że prof. T. Czernysz doktoryzowała się i habilitowała w obszarze językoznawstwa słowiańskiego, jednakże prowadziła też niektóre kursy specjalistyczne z zakresu historii literatury polskiej. W roku 1994 w Katedrze Filologii Słowiańskiej, z której wyodrębniła się Katedra Polonistyki, podjęła pracę Tetiana Chajder, która do dziś prowadzi wykłady i seminaria z historii literatury polskiej. R. Radyszewski wypromował kolejną generację badaczy-polonistów i historyków literatury polskiej, których nie sposób wymienić, można jedynie wspomnieć, że wśród nich w Katedrze Polonistyki pracuje i prowadzi zajęcia z historii literatury polskiej autorka tych słów oraz Tetiana Czuża i Switłana Bajdacka.

Należy wspomnieć, że studenci naszej Katedry uzyskują podwójną specjalność – język i literatura słowiańska (polska), język i literatura ukraińska, a więc historia literatury polskiej jest podstawowym przedmiotem obowiązkowym w systemie kształcenia polonistycznego na Uniwersytecie Kijowskim. W nauczaniu tego przedmiotu studentów ukraińskich daje się zaobserwować pewną specyfikę wynikającą m.in. z tradycji nauczania polonistycznego na naszej Uczelni.

Podejmując naukę na polonistyce kijowskiej, studenci uczą się języka polskiego od podstaw; od podstaw również poznają polską kulturę i literaturę. Na I roku studiów mają także wiele przedmiotów, które pozwalają im wniknąć głębiej w kontekst polski, np. realioznawstwo, folklor słowiański (polski) itd. Już w 2. semestrze I roku zaczynają się uczyć literatury polskiej – od okresu średniowiecza. Rzecz jasna nastręcza im to dużo trudności ze względu na niski poziom znajomości języka, niepozwalający (zwykle) na swobodne czytanie, analizę i interpretację tekstu literatury staropolskiej, pochodzącego skądinąd z innego kręgu kulturowego (*Slavia Latina vs. Slavia Orthodoxa*). Wykłady i ćwiczenia na tym etapie prowadzone są w języku ukraińskim, choć ostatnio zostały podjęte dość udane próby prowadzenia wykładu po polsku (z tłumaczeniem wszystkich nieznanych słów i terminów), a ćwiczenia

po ukraińsku po opracowaniu podręcznika *Historia literatury polskiej. Średniowiecze* w języku ukraińskim autorstwa Tetiany Chajder (Хайдер2008). Zresztą trzeba podkreślić, że jest to jedyny skrypt ukraińskojęzyczny zawierający analizę procesu historyczno-literackiego pewnego okresu w dziejach literatury polskiej. Mimo trudności w odbiorze studenci czytają utwory autorów polskich w oryginale lub w tłumaczeniu na język ukraiński bądź rosyjski – należy wymienić piękne tłumaczenie utworów Jana Kochanowskiego pióra Petra Tymoczki (Тимочко 1980).

Następne okresy rozwoju literatury polskiej są omawiane w procesie stałego podwyższania poziomu znajomości języka polskiego, a więc w kolejnych semestrach łatwiej jest z odbieraniem i odtwarzaniem zasłyszanej i przeczytanej informacji. Warto zaznaczyć, że już od połowy II roku, czyli od 4. semestru nauki języka polskiego studenci czytają poważne polskie opracowania, m.in. poszczególne tomy serii *Wielkiej Historii Literatury Polskiej*. Kończąc wątek dotyczący narzędzi poznania historii literatury polskiej, dodam tylko, że studenci Katedry Polonistyki po ukończeniu sześcioletnich studiów (licencjat, czyli *bakaławrat*, 4 lata plus magisterium 2 lata) osiągają wysoki poziom znajomości języka polskiego (C2), co pozwala im podjąć pracę naukową w charakterze wykładowców na uczelniach, nauczycieli języka polskiego w szkołach średnich, a także wykonywać tłumaczenia w różnych dziedzinach życia społecznego, kultury, nauki, techniki, gospodarki itp.

Nauczanie literatury polskiej, jak już zaznaczono, zaczyna się od 2. semestru I roku i trwa do końca studiów licencjackich bądź magisterskich, czyli przedmiot na studiach licencjackich prowadzony jest przez siedem semestrów, na studiach magisterskich – przez trzy. Jeśli chodzi o materiał historyczno-literacki, to rozkłada się on w sposób następujący.

Na poziomie licencjackim:

- w 2. semestrze I roku omawiana jest epoka średniowiecza (wykład 30, ćwiczenia 30)
- w 3. semestrze II roku – renesans i barok (wykład 51, ćwiczenia 34)
- w 4. semestrze II roku – oświecenie i początki romantyzmu, twórczość Adama Mickiewicza do okresu paryskiego (wykład 34, ćwiczenia 17)
- w 5. semestrze III roku – romantyzm od paryskiego okresu twórczości Adama Mickiewicza (wykład 17, ćwiczenia 17)

– w 6. semestrze III roku – pozytywizm (wykład 34, ćwiczenia 17)
– w 7. semestrze IV roku – modernizm (wykład 51, ćwiczenia 17)
– w 8. semestrze IV roku – dwudziestolecie międzywojenne (wykład 20, ćwiczenia 10).

Na poziomie magisterskim:

– 1. semestr I roku – literatura okresu wojny i powojenna do lat 60. XX w. (wykład 20)
– semestr I roku – literatura w latach 60.–80. XX w. (wykład 20, ćwiczenia 20)
– 3. semestr II roku – literatura po roku 90. XX w. (wykład 17, ćwiczenia 17).

Nie operując dokładnymi danymi (zresztą objętość kursu z historii literatury polskiej ciągle się zmienia, bo zmieniają się programy nauczania na poszczególnych latach), warto w przybliżeniu wskazać, że liczba godzin przypadająca na omówienie literatury doby staropolskiej (196 godzin w minionym roku akademickim, ok. 98 zajęć przez 3 semestry) oraz literatury wieku XIX – do początku wieku XXI (277 godzin w minionym roku akademickim, ok. 137 zajęć przez 7 semestrów) jest w miarę proporcjonalna, a bardziej adekwatnie byłoby stwierdzić, iż każdemu okresowi literackiemu kijowscy poloniści poświęcają praktycznie taką samą uwagę. Przy czym – zgodnie z istniejącą na uniwersytecie tradycją – pełny kurs historii literatury polskiej przechodzą tylko ci studenci, którzy kontynuują studia na poziomie magisterskim, na studiach licencjackich kurs ten kończy się epoką dwudziestolecia międzywojennego. Właśnie tym różni się system kształcenia polonistycznego na Uniwersytecie Kijowskim od systemów kształcenia np. na Uniwersytecie Przykarpackim im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankowsku czy na Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki, gdzie program nauczania historii literatury polskiej na poziomie licencjackim obejmuje także literaturę powojenną i najnowszą.

W związku z przedstawioną tradycją wykładania historii literatury polskiej pada pytanie o zasadność przekazywania materiału zgodnie z istniejącą periodyzacją literatury polskiej. Należy stwierdzić, że w nauczaniu historii literatury na ukraińskich uczelniach wyższych, m.in. na Uniwersytecie Kijowskim będącym uniwersytetem typu klasycznego, ta zasada sprawdza się dość

dobrze. W literaturoznawstwie ukraińskim pojawiają się również głosy popierające, a także negujące działania badaczy historii literatury uciekających się do periodyzacji, do metod schematyzowania ruchu literackiego, stosowanego dla wygody analitycznej, dla pokazania całości diachroniczno-synchronicznej procesu piśmienniczego. Między innymi George Grabowicz stwierdza, że współczesne wymogi w odniesieniu do historii literatury się zmieniły, ponieważ utraciła ona swoją aktualność i stała się „anachronizmem" (Грабович 2000). Natomiast znany ukraiński literaturoznawca Jurij Kowaliw uważa, że tego typu wnioski są przedwczesne[2] i realizuje własną koncepcję dziesięciotomowej *Historii literatury ukraińskiej końca XIX – początku XXI wieku*, z której ukazały się już dwa tomy. Wasyl Jaremenko – znawca przede wszystkim staroukraińskiej literatury i wieloletni profesor na Uniwersytecie Kijowskim – już na początku lat 90. XX w. zaproponował periodyzację literatury ukraińskiej, na podstawie której do dziś układane są programy nauczania historii literatury. Opierając się na doświadczeniach wielkich historyków literatury ukraińskiej poprzednich epok – Mychajły Hruszewskiego, Serhija Jefremowa, Mychajły Woźniaka, Mychajły Hnatyszaka, Dmytra Czyżewskiego, którzy zaproponowali periodyzację do początków wieku XX, Wasyl Jaremenko skupia się przede wszystkim na próbie opisania nurtów literackich wieku XX (Яременко1994, 24). Znaczy to, że studenci studiujący polonistykę oraz równolegle uczący się historii literatury ukraińskiej znają następujące epoki literackie: średniowiecze (do połowy XV w.), renesans (połowa XV wieku – lata 80. XVI w.), barok (lata 80. XVI w. – 1798 – rok ukazania się drukiem *Eneidy* Iwana Kotlarewskiego), klasycyzm i sentymentalizm (schyłek XVIII w. do końca lat 30. XIX w.), romantyzm (do lat 60. XIX w.), realizm (do połowy lat 90. XIX w.), modernizm (do lat 30. XX w.), socrealizm (zwany przez Walerija Szewczuka totalitaryzmem) (do lat 90. XX w.). Będąc świadomymi takiego podziału procesu historyczno-literackiego, który jest przedstawiany również na wykładach z przedmiotu Wstęp do literaturoznawstwa już w 1. semestrze I roku, studenci poloniści zapoznają się z fazową koncepcją następstwa epok Juliana Krzyżanowskiego i mogą zestawić ją z zaproponowaną periodyzacją ukraińską. Zasada zestawienia i po-

[2] Літературознавча енциклопедія. Укладач Ю. Ковалів, т. II, Київ, s. 204–205.

równania wiedzy na temat przebiegu procesu historyczno-literackiego ukraińskiego z innonarodowym, tu: polskim procesem wydaje się bardzo produktywna, ponieważ sprzyja lepszemu przyswojeniu informacji osadzonych w pewnych realiach. Owszem, na zajęciach z historii literatury nie uprawiamy metod *stricte* komparatystycznych, lecz kontekst ukraiński, bardzo często powiązany z polskim, daje szersze horyzonty wiedzy. Tak więc w ramach kształcenia polonistycznego na Uniwersytecie Kijowskim, jak się wydaje, nie ma potrzeby innego uporządkowania materiału w odniesieniu do epok literackich. Klasyczna periodyzacja sprawdza się, bo po pierwsze systematyzuje informację, a po drugie pozwala studentowi na przeprowadzenie paraleli i weryfikację wiedzy uzyskanej na zajęciach z historii literatury ukraińskiej.

Wskazane rozważania uwidaczniają każdorazową potrzebę wprowadzania kontekstu pozaliterackiego w omawianiu specyfiki rozwoju literatury w poszczególnych epokach. Studenci polonistyki spoza Polski, nieznający dobrze historii, kultury, mentalności polskiej, pochodzący z innego kręgu religijnego i kulturowego, nie są w stanie zgłębić wszystkich niuansów tekstu artystycznego bardzo często uwikłanego w życie pozaliterackie. Ostatnio studenci II roku podczas wykładu na temat *Dziadów* Adama Mickiewicza dopytywali się, dlaczego Mickiewicz odwołał się do obrzędu dziadów? Dlaczego właśnie poprzez tradycję obchodzenia dziadów formułowana jest koncepcja mesjanistyczna? Skąd w ogóle wyrasta mesjanizm na gruncie polskim? Dopiero po przypomnieniu sobie tradycji ludowych i wydarzeń historycznych oraz po wniknięciu w nie potrafili uzmysłowić sobie ogrom poruszanej przez Mickiewicza problematyki.

Kolejny wątek, który warto podjąć w kontekście wykładania historii literatury polskiej na ukraińskich uczelniach wyższych, dotyczy traktowania spuścizny powstałej na Kresach Południowo-Wschodnich czy pograniczu polsko-ukraińskim. Jest to temat priorytetowy, nad którym stale pracują wykładowcy i doktoranci Katedry Polonistyki. Kierownik Katedry – prof. Rostysław Radyszewski – konsekwentnie bada dorobek literacki autorów wspomnianego pogranicza (wydał w wersji dwujęzycznej polsko-ukraińskiej oraz skomentował m.in. utwory przedstawicieli szkoły ukraińskiej – Antoniego Malczewskiego, Józefa Bohdana Zaleskiego, Seweryna Goszczyńskiego,

Tymka Padurry, a także Lwa Eugeniusza Węglińskiego, Włodzimierza Wysockiego). Prof. Wołodymyr Jerszow z Żytomierza odbył w naszym Instytucie kolokwium habilitacyjne, poruszając w jego ramach szerokie spektrum problemów literatury pamiętnikarskiej na Ukrainie Prawobrzeżnej w wieku XIX Prof. Lech Suchomłynow z Berdiańska – również w naszej Katedrze pracował nad monografią habilitacyjną dotyczącą modeli etnokulturowych w prozie pogranicza XX w. na materiale prozy Leopolda Buczkowskiego, Włodzimierza Odojewskiego, Marii Schoferowej, Romualda Wernika, Andrzeja Chciuka. Autorka tych słów poświęciła rozprawę habilitacyjną omówieniu strategii tworzenia mitów, wizji historycznych, obrazów etnicznych i kontekstów aksjologicznych w prozie pogranicza XIX w. (w utworach Michała Czajkowskiego, Michała Grabowskiego, Zenona Fisza, Antoniego Marcinkowskiego, Zygmunta Miłkowskiego, Walerego Łozińskiego, Jana Zachariasiewicza). Ostatnia habilitacja na ten temat – Natalii Sowtys z Równego – miała charakter językoznawczo-kulturologiczny i dotyczyła bilingwalnej spuścizny poetyckiej Lwa Eugeniusza Węglińskiego. Każda ze wspomnianych prac, jak również prace doktorskie Natalii Ciołyk (o Czajkowskim), Iryny Rudenko (o Grabowskim), Jaryny Jasnij (o Vincenzie) i in., traktują teksty pogranicza jako wspólny dorobek, nie tylko polski, ale też ukraiński, bo przecież mówiący o ukraińskiej historii, kulturze, charakterze narodowym, będący zwierciadłem, w którym Ukrainiec może zobaczyć siebie, odwzorowaniem interakcji kulturowych oraz tworzywem ukraińskiej tradycji literackiej. Co więcej W. Jerszow, a w ślad za nim jego uczennica Wiktoria Bilawska, traktuje literaturę wspomnianego pogranicza jako integralną część literatury ukraińskiej – mimo że innojęzycznej, aczkolwiek bezpośrednio dotyczącej Ukrainy, wypowiadającej się na tematy ukraińskie, rozwijającej się w czasoprzestrzeni ukraińskiej. Opinia badacza na razie jest odosobniona, choć zainteresowanie literaturą pogranicza, zwłaszcza XIX w., nie słabnie, czego świadectwem jest obecność odrębnego tematu poświęconego polskiej szkole w literaturze ukraińskiej (!) w kontekście wielojęzyczności literatury doby romantyzmu ukraińskiego (przypomnijmy, że znana jest także twórczość rosyjskojęzyczna romantyków ukraińskich) w programie nauczania na kierunku ukrainistyka (zob. Задорожна 2015), a także odrębny rozdział na temat dorobku literackiego szkoły ukraińskiej autorstwa

R. Radyszewskiego w najnowszej *Historii literatury ukraińskiej* wydawanej przez Instytut Literatury Ukraińskiej Akademii Nauk (dotychczas ukazały się 2 tomy z 12 zapowiedzianych).

Tematy poświęcone literaturze pogranicza polsko-ukraińskiego zajmują ważne miejsce w programie nauczania historii literatury polskiej (4 godz. z 17 przypadających ogółem na literaturę romantyzmu oraz 12 godz. z 40 ogółem na literaturę lat 60.–80. XX w.). Poza tym studenci polonistyki uczęszczają także na odrębny kurs Literatura pogranicza polsko-ukraińskiego.

Jeżeli wykładanie kursu historii literatury polskiej rzadko kiedy (z racji braku możliwości czasowych) pozwala na stosowanie nowoczesnych metodologii literackich, to na podstawie prac wspomnianych badaczy pogranicza owa spuścizna literacka omawiana jest poprzez pryzmat studiów postkolonialnych. Narzędzia metodologiczne krytyki postkolonialnej są w tej sytuacji niezbędne, gdyż z ich pomocą ujawnia się strategie literackie świadczące o nieodpartej potrzebie stałego podtrzymywania polskiej iluzji imperialnej w sytuacji klęski Cesarstwa Rosyjskiego, jego dezintegracji i rozpadu. Z jeszcze większym zacięciem trwa w związku z tym walka o zachowanie wspólnoty. Oba te zadania w tekstach pogranicza polsko-ukraińskiego są realizowane drogą przeciwstawienia się etnicznym Innym, ukazania swojej dominacji imperialnej wraz z jednoczesną asymilacją elementów różnych żywiołów etnokulturowych, czerpaniu z nich, wykorzystaniu do własnych potrzeb. Świat Innego jest niezbędny autorom pogranicza, aby utwierdzić się we własnej tożsamości. „Konsumując" wytwory pracy intelektualnej narodu ukraińskiego, pisarze polscy XIX w. traktowali je jednocześnie jako „swoje" (są przecież nacechowane wysokim artyzmem, warte autorstwa elity imperialnej) i „inne" (zdawano sobie sprawę z innej etnicznie genezy, rozumiano ich odrębność). Jest to interesujący przypadek wewnętrznej kolonizacji mający miejsce na peryferiach dawnego Cesarstwa, której skutki zarówno Polacy, jak i Ukraińcy ponoszą do dziś. Analiza pewnych zjawisk z literackiego pogranicza polsko-ukraińskiego często odbywa się drogą demitologizacji, dekonstrukcji polonocentrycznych treści narracji, prowadzącą do zrównoważenia polskiego i ukraińskiego dyskursu o kresach. Jak się wydaje taka perspektywa rozważań potrzebna jest nie tylko Polakom, pragnącym obiektywnie spojrzeć na proces historyczno-literacki

na byłych polskich ziemiach, ale też samym Ukraińcom, dążącym do poznania siebie i określenia własnej wartości.

Podsumowując, należy stwierdzić, że historia literatury polskiej zajmuje ważne miejsce w systemie kształcenia polonistycznego na Uniwersytecie Kijowskim. Jest ona jednocześnie wyrazem dominujących tematów badawczych, jak i świadectwem umiejętnego odejścia od szablonu – twórczego podejścia do standardowego przedmiotu, nadaniem mu cech istotnych dla endemicznej czasoprzestrzeni Ziemi Kijowskiej z jej kontekstem lingwokulturowym. Rzec można, że każdy inny kształt proponowanych kursów i ich zawartości merytorycznej wypaczałby całościowy obraz stworzonego warsztatu badawczego, powodowałby swoistą nieprzystawalność tekstu do jego metakontekstu, byłby wreszcie czystą sztuką dla sztuki. Przyjęta strategia kształcenia literaturoznawczego współgra z kontekstem lingwistycznym i translatorskim. Studenci, dzięki obcowaniu z autentycznym tekstem literatury polskiej, automatycznie rozwijają swoją wiedzę językową, a podczas procesu interpretacji dzieła literackiego wchodzą coraz głębiej w problem transferu lingwokulturowego – elementu, bez którego zgłębienia nie jest możliwy dobry przekład.

BIBLIOGRAFIA

Хайдер Т., 2008, *Історія польської літератури. Середні віки*, Київ: Видавничий-центр КНЛУ.

Грабович Г., 2000, *До історії української літератури*, Київ.

Яременко В., 2001, *Панорама української літератури XX століття, Українське слово. Хрестоматія*, т. 1, Київ: Рось.

Ковалів Ю. (укладач), 2007, *Літературознавча енциклопедія*, т. 2, Київ: ВЦ »Академія«.

Лукьяненко, 1910, *История польской литературы: Лекции, читанные в 1910 г. приват-доцентом Лукьяненко*, Київ.

Радишевський Р., 2010, *Українська полоністика*, Київ: РостиславРадишевський.

Тимочко П. (пер. з польськ.), 1980, *Ян Кохановський, Поезії*, Київ.

Задорожна Л.М. (упорядник), 2015, *Історія української літератури кінця XVIII – 60-х рр. XIX ст. Програма курсу для студентів-філологів університету*, Київ: Либідь.

Mariya Bracka

HISTORY OF POLISH LITERATURE IN THE ACADEMIC EDUCATIONAL SYSTEM IN UKRAINE

The article presents the specificity of teaching Polish literature at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The article author discusses the history of research on Polish literature conducted at her home university. She presents the main publications: monographs and academic manuals designed for teaching Polish literature. She also discusses the curriculum offered to the students of Polish language and literature in Kyiv.

Keywords: Polish language and literature studies in Kyiv, teaching Polish literature, curricula

HELENA KRASOWSKA

Instytut Slawistyki PAN
Warszawa, Polska

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO NA UKRAINIE POŁUDNIOWO-WSCHODNIEJ

Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji nauczania języka polskiego w obwodach donieckim i zaporoskim. Analiza została przeprowadzona na podstawie materiału zebranego podczas badań terenowych w latach 2007–2012. Polacy na Ukrainie stanowią liczną mniejszość narodową, z ostatniego spisu ludności w 2001 roku wynika, że było ich ponad 144 tysiące.

Jak podaje Jennifer Jackson Preece:

> Problem mniejszości istnieje w sferze intelektualnej i występuje na przestrzeni wieków. W obecnej formie jest konsekwencją zasadniczego zwrotu w myśleniu politycznym dotyczącym związku pomiędzy prawomocnością a wspólnotą, jaki nastąpił w Europie od XVIII do połowy XIX wieku, a do 1945 roku stał się podstawą globalnego porządku międzynarodowego. Wcześniej wierzono, że władza pochodziła „z góry" (władca, boskość), dziś, że rodzi się u „dołu" (lud) (Preece 2007, 17).

Cała książka Preece traktuje o świecie zachodnim i jego skomplikowanych problemach z mniejszością narodową czy też etniczną, językową, rasową, religijną itd. Nieco inaczej wygląda to na Ukrainie.

Moje rozważania odnoszą się do prawodawstwa ukraińskiego dotyczącego mniejszości narodowych i możliwościach nauczania języków mniejszościo-

wych. Jeszcze do 1990 roku w Związku Radzieckim wszyscy obywatele byli równi, posiadali to samo obywatelstwo, musieli posługiwać się tym samym językiem (rosyjskim), należeć do tych samych organizacji, stosownie do wieku: pionierów, komsomolców, partyjnych. Wszystkie organizacje posiadały statuty, określano członkostwo, płacono składki. Istniało w tym zakresie również odpowiednie prawodawstwo.

Ukraina – jako państwo niepodległe – od 1990 roku zaczęła ustanawiać własne zasady prawne. Przyjęła i zatwierdziła Konstytucję, która powinna być gwarantem prawa. Podobnie jak w każdym młodym państwie, wszystko rodziło się z trudem. Zauważyć też można do dziś istniejące ogromne luki w niektórych rozporządzeniach, dekretach, ustawach itp.

Najważniejsze wydaje się to, że władze ukraińskie dostrzegają rolę oraz znaczenie mieszkających w państwie mniejszości narodowych i etnicznych, ich bogactwo kulturowe, językowe, religijne itd. Problemami mniejszości na szczeblu urzędu władzy zajmuje się Państwowy Komitet Ukrainy do Spraw Narodowości i Migracji. Przy Narodowej Akademii Nauk Ukrainy istnieje Instytut badań Politycznych i Etnonacjonalnych (Etnonarodowych). W administracji obwodowej, a także rejonowej są oddziały zajmujące się problemami mniejszości narodowej i religijnej. Na ten temat ukazuje się ostatnio coraz więcej prac naukowych oraz popularnonaukowych.

Organizacji polskich, jak na tak rozległy teren (obwód doniecki i zaporoski), było niewiele. Są to osoby, które zadeklarowały swą przynależność do danej organizacji na piśmie. Zaznaczyć należy, że nie wszyscy członkowie należący do takiej organizacji są Polakami. Niektórzy, obecnie już niePolacy, wiedzą, że ktoś w rodzinie był Polakiem, inni czują potrzebę bycia we wspólnocie, uczestniczą w spotkaniach z powodu zamiłowania do języka i kultury polskiej czy też ogólnie do Polski.

Liczba należących do organizacji polskich w Donieckiem i Zaporoskiem wynosiła 1980 osób. W 2012 roku było dziewięć niezależnych organizacji polskich z 12 oddziałami terenowymi. Jak zwykle przy zakładaniu organizacji spotykano się z trudnościami przy rejestrowaniu, czekało się czasami miesiącami na jeden podpis w urzędzie.

Wszystkie mniejszości mają prawo zakładać klasy, prowadzić kursy, a także nauczać własnego języka. Podobnie Polacy zamieszkali na terenach Ukra-

iny mają możliwość pobierania nauki języka polskiego w różnych formach. Język polski cieszy się bardzo dużym prestiżem na uczelniach wyższych Doniecka i Zaporoża oraz w szkołach średnich. Są też szkoły sobotnio-niedzielne, ponadto kursy przy parafiach rzymskokatolickich. Nauczanie jest bezpłatne. Na uczelniach wyższych około 400 studentów uczy się polskiego w różnych zakresach i formach, w szkołach średnich około 200 uczniów, w sobotnio-niedzielnych – 35 osób, przy stowarzyszeniach – 115, przy parafiach rzymskokatolickich – około 55 osób, w innych formach zajęć uczestniczą 42 osoby. Warto podkreślić, że nie wszyscy uczący się języka polskiego są Polakami. Z relacji nauczycieli wiadomo, że z każdym rokiem liczba zainteresowanych wzrasta. Można mieć nadzieję, że również z czasem i prawo ukraińskie będzie odpowiadało wymogom stawianym przez użytkowników języka/języków mniejszościowych.

Mniejszości narodowe i etniczne rozwijają się przede wszystkim dzięki przechowywaniu i prezentowaniu własnej kultury narodowej czy też etnicznej. Są ustawy mówiące o tym, że każda mniejszość narodowa ma prawo do eksponowania swojego dziedzictwa kulturowego, ma prawo je promować.

Od chwili uzyskania niepodległości powstawały i działają na Ukrainie polskie ośrodki oświatowe. W wyniku przemian politycznych po 1989 roku stowarzyszenia polskie zaczęły organizować nauczanie języka polskiego. Została także zawarta umowa Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego RP z odpowiednim resortem na Ukrainie w sprawie kierowania do pracy nauczycieli z Polski. W roku szkolnym 1993/1994 pracowało na Ukrainie 28 nauczycieli, w 1999/2000 – 37, w 2000/2001 – 42, w 2001/2002 – 44, w 2002/2003 – 40, w 2003/2004 – 39. W roku 2003/2004 naukę języka polskiego na Ukrainie prowadzono w 32 miejscowościach, a liczba uczących się języka polskiego wynosiła 3991 (Staroń 2004, 383)[1].

Na analizowanym przeze mnie terenie nauczanie języka polskiego odbywa się (Krasowska 2006)[2]:

[1] Nie uwzględniono studentów, którzy uczą się języka polskiego na uczelniach wyższych, a także dzieci, których uczą nauczyciele z Ukrainy.

[2] Autorka w tej pracy przedstawiła i opisała szczegółowo formy nauczania języka polskiego na Bukowinie, a także funkcje, jakie język polski pełni w różnych sferach życia. Ponadto

a) na uczelniach wyższych:
   – jako przedmiot obowiązkowy;
   – jako przedmiot dodatkowy (język obcy);
   – jako język polski w zwiększonej liczbie godzin, wraz z innymi przedmiotami w języku polskim;
b) w jedenastoletnich szkołach średnich (ukraińskich lub rosyjskich):
   – jako przedmiot obowiązkowy;
   – w formie nauczania fakultatywnego;
   – w formie języka obcego;
c) w tzw. szkołach sobotnio-niedzielnych, do których uczęszczają dzieci, młodzież i dorośli;
d) przy stowarzyszeniach kulturowo-oświatowych;
e) przy parafiach rzymskokatolickich;
f) w innych formach, np.:
   – język polski dla dzieci z domów dziecka;
   – dla dzieci z ulicy itd.

Języka polskiego uczą się nie tylko osoby, których przodkowie pochodzili z polskich rodzin. Językiem i kulturą polską interesują się także Rosjanie, Bułgarzy, Ukraińcy i inni mieszkańcy Ukrainy. W promocji kultury i języka polskiego ogromną rolę odgrywają organizacje z Polski, które każdego roku w Polsce organizują kursy języka polskiego dla nauczycieli, młodzieży i dzieci z Ukrainy. Do takich organizacji należą Stowarzyszenie „Wspólnota Polska", Fundacja „Pomoc Polakom na Wschodzie", Konsulat RP w Charkowie i wiele innych[3].

Nauczyciele uczący języka polskiego nie ograniczają się tylko do nauczania języka, zajmują się także:

– przygotowaniem uczniów do konkursów, olimpiad itp.;
– przygotowaniem uczniów do studiów w Polsce;
– uczeniem młodzieży i dorosłych pieśni i tańców narodowych;

---

zostały do niej dołączone mapy terenów, na których dzieci i młodzież pobierają naukę w języku polskim.

[3] Przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych został opracowany *Rządowy Program współpracy z Polonią i Polakami za granicą* (2002, 19).

– redagowaniem gazet, przygotowaniem audycji radiowych i telewizyjnych;
– organizowaniem uroczystości patriotycznych.

Dydaktycy przyczyniają się do rozwoju zainteresowań dzieci i młodzieży, pomagają im w odnalezieniu swojej roli w społeczeństwie i w środowisku lokalnym. Często kierują wnioski o dotacje do organizacji pozarządowych w Polsce i przygotowują rozliczenia. Robią wszystko, by przyczynić się do rozwoju znajomości języka i kultury polskiej w danym regionie.

Bardzo ważną rolę na Ukrainie pełnią oficjalnie zarejestrowane organizacje polonijne: Zjednoczenie Nauczycieli Polskich na Ukrainie oraz Stowarzyszenie Uczonych Polskich na Ukrainie. Zjednoczenie Nauczycieli Polskich na Ukrainie wydaje Biuletyn „Głos Nauczyciela" stanowiący pomoc dydaktyczną również dla nauczycieli z obwodów donieckiego i zaporoskiego. Znaleźć w nim można między innymi: informacje o Polsce, o życiu nauczycieli polskich w różnych zakątkach Ukrainy, porady językoznawcy, informacje o konkursach recytatorskich i innych, programy nauczania dla nauczycieli różnych typów nauczania języka i literatury polskiej, a także informacje o zmianach prawa dotyczącego mniejszości narodowych na Ukrainie. Nauczyciele pracujący w ośrodkach oświatowych z obwodu donieckiego i zaporoskiego mają więc możliwość skorzystania z porad ukazujących się Biuletynie „Głos Nauczyciela", a także przekazywania swoich poglądów na temat prawidłowego i dającego dobre rezultaty nauczania języka polskiego.

Stowarzyszenie Uczonych Polskich na Ukrainie skupia fachowców z różnych dziedzin nauki i kultury. Siedziba Stowarzyszenia znajduje się w Kijowie. W obwodach donieckim i zaporoskim znajdują się oddziały Stowarzyszenia. Jego cele to głównie współpraca uczelni wyższych Ukrainy i Polski, otwieranie centrów języka i kultury polskiej, nauczanie i promocja języka i kultury polskiej, promocja Polski na Ukrainie, organizowanie konferencji, sympozjów, paneli naukowych, opracowywanie projektów naukowych, badania związane z Polonią itd., reprezentowanie Polonii z Ukrainy w Polsce. Na przykład we wrześniu 2006 roku w ramach uroczystości inauguracji roku akademickiego na Beridańskim Uniwersytecie Zarządzania i Biznesu odbyło się otwarcie Centrum Języka i Kultury Polskiej finansowanego przez Senat RP i Fundację „Pomoc Polakom na Wschodzie". Centrum to jest silnym i wie-

lokierunkowym ośrodkiem naukowo-dydaktycznym zorientowanym na miejscową Polonię, ale też studentów innych narodowości. Warto wspomnieć, że wynikiem funkcjonowania Centrum w Berdiańsku jest opracowanie i wydanie *Rosyjsko-polsko-ukraińskiego słownika leksyki biznesu*, podręczników języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych, a także *Podręcznika socjolingwistyki dla studentów* we współautorstwie z naukowcami z Polski. Od kilku lat na uczelniach wyższych w obwodzie donieckim i zaporoskim odbywają się konferencje naukowe w języku polskim dotyczące problematyki pogranicza, grup narodowych, małych ojczyzn. Warto także wspomnieć o Uniwersytecie Berdiańskim, który od 2000 roku prowadzi odczyty z cyklu „Ukraina na drodze do Unii Europejskiej", a także konferencje naukowe „Aktualne problemy filologii słowiańskiej", gdzie znaczne miejsce zajmuje filologia polska. W czerwcu 2010 roku miała miejsce piąta już konferencja w Mariupolu pt. „Polska i Polacy w badaniach młodych naukowców".

Prawo ukraińskie dotyczące nauczania języków mniejszości narodowych nie jest w pełni konsekwentne. Język polski jest coraz popularniejszy – zwłaszcza wśród młodzieży. Daje to bowiem szansę na studia na uczelniach wyższych w Polsce. Coraz większe jest też zainteresowanie językiem, historią, literaturą, kulturą Polski. Jeszcze do niedawna sytuację określano następująco: „Im dalej na wschód, tym znajomość języka polskiego jest mniejsza a dostępność wiedzy o Polsce trudniejsza" (Jabłoński 2002, 12). Obecnie język polski jest coraz bardziej promowany, a wiedza o Polsce coraz większa. Przyczynia się do tego działalność towarzystw kultury polskiej, istnieją też mass media w języku polskim, a także dostęp do Internetu.

Istnieją ponadto inne formy nauczania języka polskiego jako ojczystego oraz jako obcego. Język polski wśród uczących się w tym regionie cieszy się wysokim prestiżem. Ważnym zadaniem ośrodków polonijnych jest m.in. nauczanie języka polskiego, jego promocja, a także doskonalenie wiedzy o przeszłości i teraźniejszości Polski.

W szkołach średnich z Berdiańska, Doniecka, Makiejewki i Mariupola wykładany jest także język polski. Często jest on przedmiotem obowiązkowym, choć jest także wykładany w formie nauczania fakultatywnego. W Berdiańsku w szkole nr 15 istnieje gabinet języka polskiego. W Makiejewce w jednej ze szkół mieści się gabinet Towarzystwa Kultury Polskiej „Polonia". Jest też

klasa, gdzie nauczany jest język polski. Na lekcje języka polskiego uczęszczają dzieci różnych narodowości. Najczęściej są to dzieci z rodzin mieszanych, które z trudnością określają swoją narodowość, często też nie wiedzą, jakiej narodowości są rodzice:

Lubię język polski i często chodzę na lekcje. Język polski jest taki miły w głosie. Chcę pojechać do Polski, zobaczyć ten kraj. Mój tata jest Rosjaninem, mama Ukrainką, a ja chyba będę Polką, bo mnie się tak podoba i język, i piosenki, i tańce (Makiejewka 2009, wywiad).

W Zaporożu języka polskiego młodzież uczy się w ukraińskim liceum, gdzie dyrektor liceum nie jest Polakiem. Dzieci i dorośli uczęszczają na lekcje języka polskiego w sobotę lub niedzielę. Oto wypowiedź nauczycielki języka polskiego w tej szkole:

Wśród społeczności wschodniej chętnie uczą się języka polskiego Rosjanie, Ukraińcy, Czesi i w małym stopniu niestety ludzie polskiego pochodzenia. Miałam wypadek w swej praktyce, kiedy ojciec Polak nie chciał, żeby jego córka uczyła się języka polskiego… A córka tego pana potajemnie uczy się języka polskiego w naszej szkole, bo tego bardzo chce i czuje się Polką (Zaporoże 2009, wywiad).

W przeprowadzonych ankietach wśród młodzieży szkół średnich za najczęściej występujące przyczyn pobierania nauki języka polskiego wymienia się:

Gdyż jest to język ojca i dziadka, zawsze on mi się podobał; w mojej genealogii są polskie korzenie. Oprócz tego język polski jest interesujący i wyjątkowy; mnie interesuje polska kultura; najlepiej kulturę państwa reprezentuje język; cenię Polaków za patriotyzm, demokrację i religię; interesuje mnie polska historia i kultura; chcę opanować większą liczbę języków (Zaporoże 2009, ankiety).

Młodsi 13-latkowie uzasadniają wybór nauczania w języku polskim następująco:

Jest to interesujące, chcę znać więcej języków obcych; bardzo mi się podoba ten język; władać jeszcze jednym językiem obcym jest nieszkodliwe; Polski, dlatego że

Polska jest naszym sąsiadem, w przyszłości mam nadzieję bywać w Polsce; babcia moja była Polką, podoba mi się państwo polskie, w przyszłości chciałbym tam zamieszkać (Zaporoże 2009, ankiety).

Liczba uczących się języka polskiego wśród młodzieży szkolnej wzrasta z każdym rokiem. Rodzice często zadają pytania: „A czy moje dziecko może chodzić na lekcje polskiego, w rodzinie dalekiej dziadek był Polakiem" – uzasadnia informatorka z Doniecka. Usłyszeć też można:

Nie mamy polskich korzeni, ale język polski bardzo mi się podoba, chcę zapisać swoją córkę na zajęcia z polskiego. Kupiłyśmy rozmówki polskie i już czytamy po polsku, jednak chcę, żeby ona chodziła na zajęcia. Ona mnie codziennie pyta, czy ja już rozmawiałam z nauczycielką, bo ona chce się uczyć polskiego (Donieck 2008, wywiad).

Z każdym rokiem liczba uczniów zainteresowanych nauką języka polskiego wzrasta. Kierownicy organizacji polskich różnie ten fakt interpretują:

Język polski posiada bardzo wysoki prestiż, babcie coraz częściej zaczynają mówić o swoich korzeniach, powstaje zatem „swoistość" i pytanie „kim jestem", jakiego języka chcę się uczyć? (Berdiańsk 2009, wywiad).

Pojawiają się też inne głosy:

Przychodzą dzieci różne z chęcią, że chcą się uczyć polskiego, my ich nie odganiamy i dajemy tę możliwość. Każde dziecko ma prawo uczyć się u nas języka polskiego, jeżeli nawet nie ma polskich korzeni. Takich uczniów jest coraz więcej, często mamy problemy z nauczycielami (Donieck 2009, wywiad).

Z każdym rokiem język polski staje się coraz popularniejszy również wśród młodzieży studiującej. Na wyższych uczelniach państwowych i niepaństwowych w Berdiańsku, Doniecku, Mariupolu i Zaporożu młodzież uczy się języka i kultury polskiej. Na uczelniach wyższych język polski jest wykładany jako język obcy, jako przedmiot obowiązkowy, a także w liczbie godzin większej niż przewiduje program z poszerzeniem wiedzy o historii, geografii,

turystyce w Polsce. Niektóre uczelnie wyższe mają podpisane porozumienia o współpracy z uczelniami w Polsce, dokąd wysyłają studentów na praktyki językowe. Na przykład Polsko-Ukraiński Wydział Politologiczno-Socjologiczny Berdiańskiego Uniwersytetu Zarządzania i Biznesu ma podpisaną umowę z wyższą uczelnią w Tyczynie oraz z Uniwersytetem Rzeszowskim, dokąd kieruje swych studentów na studia licencjackie i magisterskie.

Odpowiedzi studentów Donieckiego Uniwersytetu Technicznego oraz studentów Berdiańskiego Uniwersytetu Zarządzania i Biznesu na pytanie: „Dlaczego Pan/Pani uczy się języka polskiego?" są następujące:

– bardzo lubię języki obce. Język polski[4] uczę dlatego, aby poznać kolejny język obcy, bardzo chciałabym pojechać do Polski, tam pracować, ewentualnie zamieszkać;
– myślę, że język polski jest piękny i bardzo podobny do ukraińskiego. W przyszłości chcę współpracować z firmami polskimi, stąd też chcę nauczyć się polskiego;
– po pierwsze bardzo chcę opanować większą liczbę języków, dziś jest to bardzo ważne;
– polski, dlatego że Polska jest naszym sąsiadem, państwo szybko się rozwija i jest w Unii Europejskiej; chcę znać kolejny język obcy, ile języków obcych znasz, tyle razy jesteś człowiekiem;
– uczę się języka polskiego, aby w przyszłości w tym kierunku pracować; pragnę współpracować z partnerami polskimi w zakresie turystyki (Donieck 2009, ankiety).
– uczę się polskiego, bo pojadę na studia do Polski; polski jest językiem unijnym i jak się zdaje międzynarodowym, chcę pracować w Polsce; mam Kartę Polaka, pojadę kończyć studia i tam pracować; z językiem polskim znajdę pracę na miejscu i będę pracować w zakresie wymiany z Polską (Berdiańsk 2010, ankiety).

Jak widać, są dwa główne powody atrakcyjności języka polskiego wśród studentów: poznawczy oraz ekonomiczny.

O zainteresowaniu językiem polskim wśród studentów informują mass media: strony internetowe lub gazety redagowane przez przewodniczących organizacji polonijnych.

[4] W wypowiedziach zachowano pisownię oryginalną.

Ze względu na duże zainteresowanie polską kulturą wśród młodzieży akademickiej Zarząd Towarzystwa „Odrodzenie" i władze Berdiańskiego Instytutu Przedsiębiorczości zawarły umowę o powołaniu Centrum Języka i Kultury Polskiej. Podkreślmy, że w tej chwili w Katedrze Języków Obcych i Filologii Słowiańskiej pracuje trzech nauczycieli polonistów, a naukę języka polskiego pobiera ponad 150 studentów. Centrum będzie się mieściło w nowym budynku uczelni. Umowa przewiduje utworzenie wyposażonej w sprzęt audiowizualny auli i biblioteki polskiej[5].

W sumie na uczelniach wyższych w obwodach donieckim i zaporoskim języka polskiego uczy się ponad 500 studentów. Z wypowiedzi przewodniczących poszczególnych towarzystw wynika, że zainteresowanie językiem polskim wciąż rośnie. Uczelnie w Doniecku zwracają się do organizacji polonijnych z prośbą o pomoc w zorganizowaniu i prowadzeniu nauki języka polskiego w poszczególnych jednostkach naukowych.

Popularną formą nauczania języka polskiego są kursy prowadzone przy stowarzyszeniach i parafiach rzymskokatolickich. Przeważnie zajęcia odbywają się w soboty i niedziele, rzadziej w tygodniu. Osoby zapisane na zajęcia uczęszczają na nie przez cały rok prawie w 100%. Takie formy nauczania są bardzo dobrym rozwiązaniem dla towarzystw konkurujących w jednym mieście. Na przykład w Doniecku uczniowie i dorośli z obydwu organizacji polskich chodzą na zajęcia języka i kultury polskiej prowadzone przez nauczycielkę z Polski w budynku kościoła parafialnego. Promocją, a także pomocą w nauczaniu języka polskiego zajmują się również pracujący na tych terenach księża rzymskokatoliccy obrządku łacińskiego sprowadzeni do pracy z Polski. Pomagają poprzez udostępnianie lokalu (jak np. w Doniecku); a czasami samodzielnie prowadzą zajęcia z języka polskiego, jak np. ks. Adam Gąsior w Melitopolu.

Warto zaznaczyć, że języka polskiego uczą się dzieci z Domu Dziecka w Berdiańsku, które w większości są polskiego pochodzenia. W Domu Polskim w Berdiańsku, gdzie odbywają się zajęcia, poznają nie tylko język i kulturę polską, ale także są wspomagane materialnie i wspierane duchowo przez wo-

[5] http://polonia.org.ua/2003-6 [dostęp: 03.02.2011].

lontariuszy Domu Polskiego. Około 30 dzieci przychodzi 2–3 razy w tygodniu na lekcje polskiego, tu uczą się także polskich piosenek, tańców. Często z niechęcią wracają do budynku Domu Dziecka.

W Zaporożu działa Klub Seniorów polskiego pochodzenia. Uczestnicy Klubu z wielkim zainteresowaniem uczęszczają na lekcje języka i kultury polskiej. Wśród starszych osób uczących się polskiego są takie, które język polski znają od babci i mamy. Są to przeważnie osoby, które urodziły się w Lwowskiem, Stanisławowskiem, Chmielnickiem, Żytomierskiem, są również osoby z Litwy, Białorusi, Łotwy, które reprezentują różne odmiany polszczyzny kresowej. Opanowały w różnym stopniu język polski i nadal swe umiejętności pogłębiają. Są też tacy, którzy zapomnieli języka polskiego, a obecnie uczęszczają na lekcje języka i kultury polskiej w celu przypomnienia go sobie, czy też nauczenia się. Potwierdzeniem tego są słowa:

> Tata mój w 1938 roku był w polskiej armii, a we wrześniu 1939 roku walczył z Niemcami, trafił do niewoli. Tam w 1945 roku ożenił się z Ukrainką, moją mamą, z Zaporoża, tutaj przyjechali. Jesteśmy członkami Stowarzyszenia, gdzie się uczę polskiego (Zaporoże 2009, ankieta).

Starsze pokolenie uczące się języka polskiego w Zaporożu na pytanie, dlaczego uczy się polskiego, odpowiada następująco:

- moja babcia Polka; państwo mi się bardzo podoba, chciałabym mieszkać w Polsce;
- jest to język mojego ojca i dziadka, zawsze mi się podobał;
- w mojej genealogii są Polacy. Oprócz tego język polski jest bardzo interesujący;
- jest to język i kultura moich rodziców, chcę przekazać dzieciom;
- jest to język moich przodków;
- chcę poznać język, którym posługiwali się moi przodkowie, bardzo mi się podoba ten język;
- jest to język mojej babci i dziadka, a także ojca, odczuwam łączność z przodkami;
- mnie interesuje polska kultura, najlepiej o kulturze mówi język; cenię Polaków za patriotyzm, demokrację i religijność, są dla mnie wzorem (Zaporoże 2009, ankiety).

Jak widać, dla starszego pokolenia impulsem do uczenia się języka polskiego są polskie korzenie, dziedziczenie, czy też poznawanie tego, co było istotne dla rodziców i dziadków; chęć poznania i przekazania tego dziedzictwa swoim dzieciom. Przede wszystkim mówią: „Chcę rozmawiać językiem przodków" (Melitopol 2009, wywiad).

Z przeprowadzonych badań wynika, że w roku 2007/2008, a także w 2010/2011 na opisywanym terenie pracowało tylko 2 nauczycieli z Polski: w Doniecku i Mariupolu. Przed 2007 rokiem nauczyciel z Polski pracował w Zaporożu, a także w Makiejewce i w Doniecku. Co kilka lat nauczyciele są zmieniani. Są to głównie dydaktycy skierowani do pracy przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli[6]. W stosunku do liczby osób chcących poznać język polski nauczycieli jest zdecydowanie za mało, stąd przewodniczący poszczególnych stowarzyszeń muszą rozwiązywać ten problem własnymi siłami. Często w tym celu piszą prośby do różnych organizacji w Polsce, by skierowano do nich nauczyciela z Polski.

Respondenci komentują także znajomość języka polskiego przez samych nauczycieli. Zdają sobie sprawę, że nauczyciele z Ukrainy są gorzej przygotowani do takiej pracy, a także że ich język polski nie jest współczesną polszczyzną literacką. Wśród studentów wyższych uczelni w Doniecku, Zaporożu i Berdiańsku przeprowadziłam odpowiednie ankiety. W Doniecku i Zaporożu zostało wypełnionych po 90 ankiet, w Berdiańsku 60. Wyniki przedstawiają się następująco. Pytanie brzmiało: Czy chcesz, żeby języka polskiego uczył nauczyciel:

1) z Polski;
2) z Ukrainy;
3) nie ma znaczenia.

Siedemdziesięcioro badanych studentów w Doniecku życzy sobie, aby języka polskiego uczył nauczyciel z Polski, dla 14 badanych nie ma znaczenia, skąd będzie pochodził nauczyciel, 6 respondentów odpowiedziało, że nauczyciel powinien jednak być z Ukrainy. Wyniki badań wśród studentów w Zaporożu i Berdiańsku pokazują, że 112 badanych pragnie, aby języka polskiego uczył nauczyciel z Polski, dla 15 badanych nie ma znaczenia,

[6] Od stycznia 2010 obowiązująca nazwa to Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE).

skąd będzie nauczyciel, 23 osoby odpowiedziały, że nauczyciel powinien być z Ukrainy.

Ankietowani często podają też przyczynę wyboru nauczyciela z Polski czy z Ukrainy. Ci, którzy chcą, aby uczył ich nauczyciel z Polski, uzasadniają swój wybór następująco:

> Nauczyciel z Polski mówi bez akcentu i łatwiej się nauczyć; nauczyciel z Polski nie robi błędów tak jak z Ukrainy; ci z Ukrainy to mówią po ukraińsku, a im wydaje się, że po polsku; nauczyciel z Polski zna dobrze język i kulturę i historię polską, nauczyciel z Ukrainy nie ma takiej wiedzy; nauczyciel z Polski ma dobre materiały dydaktyczne i potrafi nimi się posługiwać; nauczyciel z Polski jest kulturalny, taki elegancki, mówi na wysokim poziomie kulturalnym; nauczyciel z Polski na wszystkie pytania odpowiada, ponieważ wszystko wie (Donieck 2009, ankieta).

W Zaporożu potwierdzają:

> Ten, co z Polski nas uczył, to było tak łagodnie i dobrze, on wszystko nam opowiadał i wszystko wiedział, a teraz ten z Ukrainy tak trochę z nami się zajmuje (Zaporoże 2009, ankieta).

Ci ankietowani, którzy zaznaczyli, że chcą, aby nauczyciel języka polskiego pochodził z Ukrainy, uzasadniają swój wybór następująco:

> Nauczyciel z Ukrainy wie, jak trzeba tłumaczyć i pokazuje porównania z ukraińskim, z rosyjskim; nauczyciel z Ukrainy bardzo dobrze uczy ortografii polskiej, bo wymienia wszystko, tam gdzie w rosyjskim *r*, to w polskim *rz*; nauczyciel z Ukrainy tłumaczy nam to, co my nie rozumiemy, nauczyciel z Polski nie ma takiego porównania (Donieck 2009, ankieta).

Oto wypowiedź z Berdiańska:

> Nauczyciel z Ukrainy zna zasady pisowni ukraińskiej i polskiej i daje dobre porównania; nauczyciel z Ukrainy wybiera lepsze przykłady do rozwiązywania zadań; nauczyciel z Ukrainy ma taką mentalność, jak my i tak wymawia, jak my i wszystko rozumiemy (Berdiańsk 2009, wywiad).

Dane liczbowe, a także liczba komentarzy informatorów zdecydowanie potwierdza wybór nauczyciela z Polski, o ile tylko to jest możliwe. Tam, gdzie brak takiego nauczyciela, chętnie uczęszcza się na lekcje polskiego do nauczyciela pochodzącego z Ukrainy, „żeby chociaż trochę zgłębić swoją wiedzę na tematy, które ogólnie wiążą się z tym, co polskie" (Makiejewka 2009, wywiad).

Warto wspomnieć także o materiałach dydaktycznych w języku polskim, z których uczniowie, studenci i dorośli mają możliwość uczyć się języka polskiego. Przede wszystkim są to podręczniki, literatura piękna, filmy wideo i inne. Materiały dydaktyczne trafiają tam przeważnie dzięki pomocy Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie, Fundacji im. T. Goniewicza, Stowarzyszeniu „Wspólnota Polska", Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie", Polskiemu Konsulatowi w Charkowie i in. Po początkowych trudnościach z otrzymywaniem podstawowych materiałów dydaktycznych dziś są już one ogólnodostępne, a w największym ośrodku naukowo-dydaktycznym na terenie południowo-wschodniej Ukrainy istnieje nawet polska biblioteka. Ponad pięć tysięcy książek polskich – jest to dobry zalążek prawdziwego ośrodka naukowo-edukacyjnego. Książka jest tam podstawowym nośnikiem języka, kultury i tradycji narodowej. Oficjalne otwarcie pierwszej polskiej biblioteki na Ukrainie Wschodniej odbyło się w 2008 roku. Zarząd Główny PKOT „Odrodzenie" podjął decyzję o utworzeniu biblioteki polskiej przy Centrum Języka i Kultury Polskiej. Centrum to działa od 2006 roku przy Berdiańskim Uniwersytecie Zarządzania i Biznesu. Władze uczelni dofinansowały zakup regałów na ponad cztery tysiące książek. Obecnie jest to ważny ośrodek naukowo-edukacyjny. Z jego zbiorów korzystają Polacy z Berdiańska, studenci wszystkich uczelni miasta oraz osoby zainteresowane poznaniem kultury polskiej[7].

Ankietowani i osoby udzielające wywiadów – uczniowie szkół i studenci uczelni wyższych w Doniecku i Zaporożu – potwierdzają również chęć biegłego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, chęć znajomości literatury polskiej lub też w języku polskim, a młodzież deklaruje chęć studiowania w Polsce. Niektórym z nich się udaje, w Polsce wybierają różne (zgodnie z zainteresowaniami) kierunki studiów na różnych uczelniach.

[7] http://polonia.org.ua/news.php?extend.39 [dostęp: 03.02.2011].

Osoby starsze udzielające wywiadów również pragną biegle mówić i pisać w języku polskim, a także odszukać swoich najbliższych w Polsce i komunikować się z nimi w tym języku. Często deklarują, że ich dziadkowie lub rodzice mówili po polsku, u niektórych tylko jedno z rodziców mówiło w języku polskim. Radością z możliwości uczenia/nabywania języka polskiego dzielą się na łamach gazet i stronach internetowych zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

BIBLIOGRAFIA

Jabłoński E., red., 2000, *Wybór dokumentów prawnych dotyczących mniejszości narodowych. Polacy na Ukrainie/Довідка правових законів, пов'язаних з національними меншинами. Поляки в Україні*, Warszawa: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska".

Kabzińska I., 2009, *Między pragnieniem ideału a rzeczywistością. Polacy na Litwie, Białorusi i Ukrainie w okresie transformacji systemowej przełomu XX i XXI stulecia*, Warszawa: Zakład Wydawniczy Letter Quality.

Конституція України. Закон України про внесення змін до Конституції України, за станом на 10 березня 2005 року, w: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80 [dostęp: 03.02.2011].

Krasowska H., 2006, *Górale polscy na Bukowinie Karpackiej. Studium socjolingwistyczne i leksykalne*, Warszawa: Wyd. SOW.

Krasowska H., 2010, *Struktura narodowościowa regionów południowo-wschodniej Ukrainy*, „Sprawy Narodowościowe", z. 36.

Krasowska H., Suchomłynow L., 2005/2006, *Rola Polaków w Berdiańsku na Ukrainie w promocji kultury i języka polskiego*, w: Madera A., „Rocznik Wschodni", nr 11.

Preece J.J., 2007, *Prawa mniejszości*, Warszawa: Wyd. SIC!

Staroń K., 2001, *Język polski na Wschodzie jako język ojczysty i obcy*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych", nr 6/2001.

Helena Krasowska

TEACHING POLISH IN SOUTH-EASTERN UKRAINE

The article discusses teaching Polish at Donetsk and Zaporizhia regions. The analysis is based on the materials gathered during the research conducted between 2007 and 2012. Poles in Ukraine are a significant national minority (the last census revealed the number of 144.2 thousand Poles). The popularity of the Polish language and the number of people willing to learn it are constantly growing.

Keywords: teaching Polish, Poles in Ukraine, south-eastern Ukraine, Polish language learners, types of teaching Polish language

EUGENIA USTENKO

Centrum Nauki Języka Polskiego „Polonista"
Kijów, Ukraina

PROGRAM GRAMATYCZNY W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO STUDENTÓW UKRAIŃSKICH

Nigdy w pełni nie zrozumiesz jednego języka,
dopóki nie zrozumiesz co najmniej dwóch
Geoffrey Willans

W ciągu ostatnich lat wzrasta liczba osób zainteresowanych rozpoczęciem studiów w Polsce. Jak wiadomo polska oferta edukacyjna jest coraz atrakcyjniejsza dla Ukraińców. Powoduje to zwiększenie zainteresowania kulturą i językiem polskim wśród młodzieży na Ukrainie. Wiele osób decydujących się na studia w Polsce rozpoczyna więc naukę języka polskiego.

Obecnie istnieje wiele podręczników do nauki języka polskiego odwołujących się do różnych metod nauczania. Jednak zdecydowanie dominuje wśród nich metoda komunikacyjna, która staje się także coraz popularniejsza wśród pracujących na Ukrainie nauczycieli języka polskiego. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że większość podręczników promuje tę metodę, ale także dlatego, że przynosi ona dobre wyniki w nauce. Podstawowym elementem tej metody jest praca w grupie: słuchacze mogą jak najwięcej rozmawiać i współpracować z kolegami i koleżankami z zajęć. Uczniowie powinni być aktywni, a jednocześnie podporządkowywać się zaleceniom nauczyciela. Skuteczną technikę

stanowi używanie autentycznych materiałów do słuchania – oryginalnych dialogów, nagrań radiowych i telewizyjnych (Kopczyński, Zaliwska-Okrutna 2001, 5–27).

Nauczanie języka obcego studentów władających jako pierwszym językiem słowiańskim innym niż polski stawia przed nauczycielem odmienne wyzwania niż te, z którymi wzmaga się dydaktyk pracujący ze studentami z innych grup narodowościowych. Od razu zaznaczę, że język polski i język ukraiński są mocno ze sobą spokrewnione, mają podobną strukturę składniową, zbieżności leksykalne. Większość polskich słów student uczący się „od zera" potrafi zrozumieć już po pierwszej lekcji, czasami są one nie tylko podobne do siebie w swej formie, ale i zbliżone fonetycznie. Po trzech lekcjach student potrafi zrozumieć 90% wypowiedzi nauczyciela. Takiego efektu nie można uzyskać w grupach, w których słuchacze posługują się jako językiem pierwszym np. angielskim, niemieckim bądź francuskim. Stosunkowo szybkie rozumienie języka i znaczne podobieństwo leksykalne powoduje, że uczniowie rozprężają się, nie rozpocząwszy na dobre nauki – przestają się uczyć nowej leksyki, skoro i tak wszystko rozumieją. Gwałtowny postęp komunikacyjny w większości zniechęca uczniów do rzetelnej nauki i poznania języka, czego konsekwencją jest niewielki rozwój jego znajomości.

W czasie prowadzenia zajęć z języka polskiego w zgodnie ze współczesnymi podręcznikami, których program jest oparty na podejściu komunikacyjnym, doszłam do wniosku, że korzystające z tej metody podręczniki nie są dostosowane do potrzeb ukraińskiego odbiorcy. Większość z nich jest ładnie ilustrowana, zawiera zróżnicowane ćwiczenia, interesujący materiał, który można wykorzystać na lekcji. Nie są to zatem materiały monotonne czy nieatrakcyjne, a jednak okazuje się, że atrakcyjna szata graficzna i dobór ćwiczeń są niewystarczające, by cieszyć się uznaniem studenta ukraińskojęzycznego.

W trakcie zajęć są rozwijane podstawowe umiejętności językowe uczniów – słuchanie, czytanie, rozumienie i oczywiście mówienie. Niestety zgodnie z programem większości podręczników mówienie stymulowane jest najczęściej na podstawie przeczytanych tekstów, dialogów, na które (w momencie wypowiedzi) uczeń ma możliwość się powoływać. Uczeń słucha lub czyta, wszystko rozumie, czasami nawet nieświadomie prawidłowo tłumaczy, z pozo-

ru odpowiada na stawiane pytania i bezbłędnie wykonuje np. ćwiczenia typu prawda/fałsz. Ale jeżeli sięgnąć głębiej, to okazuje się, że nie odpowiada on na pytania samodzielnie, lecz właśnie w podręczniku szuka potrzebnych mu słów. Taka praktyka rozwija z kolei wyłącznie umiejętności rozumienia tekstu, czytania, szybkiego wyszukiwania potrzebnych wyrazów/treści w podręczniku, nie zaś – umiejętności komunikacyjne.

W rezultacie pod koniec kursu adresowanego do grupy na poziomie A1 może się okazać, że uczniowie doskonale wszystko rozumieją, czytając i słuchając, ale bez podręcznika niestety nie potrafią ani mówić, ani odpowiadać na stawiane im pytania.

Rozwiązaniem było opracowanie nowego programu i szeregu ćwiczeń, dostosowanie istniejących metod i materiałów gramatycznych do potrzeb i możliwości studentów z uwzględnieniem faktu, że ich językiem ojczystym jest ukraiński bądź rosyjski. Program ten został opracowany i wdrożony w szkołach języka polskiego „Polonista center" w Kijowie. Szkoła specjalizuje się wyłącznie w nauczaniu języka polskiego, a jednocześnie promocji polskiej kultury i polskich tradycji na Ukrainie, zajmuje się organizacją rozmaitych szkoleń i różnych imprez o charakterze kulturalno-oświatowym. W szkołach prowadzi się zajęcia z języka polskiego w formie kursów adresowanych do grup lub studentów indywidualnych. Większość uczniów zaczyna naukę języka od podstaw. Właśnie w stosunku do takich kursantów zaistniała konieczność modyfikacji podejścia komunikacyjnego, wzbogacenie go o elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i opracowywanie uzupełniających materiałów dydaktycznych. Natomiast w odniesieniu do uczących się na wyższych poziomach zaawansowania stosowana metoda komunikacyjna była dobrze odbierana przez uczniów i dość skuteczna.

W trakcie uczenia się podstawowych zagadnień gramatycznych zauważono, że ze względu na podobieństwo składni języków uczniowie w trakcie mówienia nieświadomie zaczynali budować wypowiedzi w mowie i piśmie według reguł składniowych języka rodzimego, co powodowało szybki rozwój umiejętności mówienia, ale bardzo istotnym problemem był brak odpowiedniego słownictwa. W odniesieniu do ukraińskiego studenta będącego na poziomie początkującym uczenie się reguł budowania zdań jest sprawą drugorzędną, a sprawą nadrzędną jest konsekwentne uczenie się leksyki, ponieważ

władając odpowiednim słownictwem, student potrafi ułożyć słowa w proste zdania zgodnie ze znanymi sobie rodzimymi regułami składniowymi.

W związku z tym jednocześnie z uczeniem się podstawowych zagadnień gramatycznych, ważnym elementem, nad którym czuwali nasi nauczyciele, było nieustanne uczenie słownictwa, nawet tego, które w obu językach jest bardzo podobne do siebie, a czasami fonetycznie wręcz identyczne, np. brat – *Брат* [brat], park – *Парк* [park]. Student uczący się języka obcego tak leksykalnie zbliżonego do ojczystego, czytając lub słysząc oczywiste do przetłumaczenia wyrazy, nie zwraca na nie szczególnej uwagi, w wyniku czego ich nie zapamiętuje, co przekłada się na dosyć oczywiste kłopoty z mówieniem. Bliskość struktur składniowych upraszcza naukę gramatyki, ale bez znajomości podstawowych wyrazów nie da się stworzyć żadnego zdania. Chociaż spora grupa metodyków nie zaleca uczenia się słówek na pamięć, a niektórzy wręcz krytykują taką technikę, wydaje się, że zalecenia te nie dotyczą odbiorcy ukraińskojęzycznego. Często stosujemy najprostszą, klasyczną metodę pamięciowego opanowania materiału – powtarzanie słów po 5 minutach, po kolejnych 30 – przypomnienie tych najtrudniejszych, a potem systematyczne powtórki na następnych zajęciach. Pilnujemy również, by wprowadzony materiał powtórzyć kilkakrotnie w czasie kolejnych lekcji, np. na 3. lekcji, potem na 5. Najważniejsze jest bowiem, by uczeń – nawet poznając nowy materiał – nie zapomniał o tym wcześniej poznanym. Wymaga to jednak dużej konsekwencji, dyscypliny i trudu zarówno od nauczyciela, jak i od studenta.

Stosując na zajęciach metodę tłumaczeniową i rozwijając umiejętności przekładu (co ważne – z języka ojczystego na język docelowy), równocześnie kształcono umiejętności lingwistyczne uczniów, zdolności posługiwania się językiem polskim. Wprowadzenie dodatkowych materiałów autorskich, rozwijających umiejętności tłumaczeniowe z języka ojczystego na język polski i jednoczesne zwracanie uwagi na stosowanie typowo polskich struktur gramatycznych, które nie istnieją w języku ojczystym i odwrotnie – dało dobre wyniki. Po kilku lekcjach uczniowie zaczynali mówić, wyrażać swoje intencje oraz realizować funkcje językowe.

Od czego więc należy zacząć nauczanie języka polskiego? Które zagadnienia gramatyczne zaprezentować w pierwszej kolejności, a które zostawić na

później? Jestem zdania, że pierwszą lekcję języka polskiego należy rozpocząć od alfabetu i wymowy, od nauki głośnego czytania.

We wszystkich nowoczesnych podręcznikach języka polskiego podczas lekcji wprowadzającej promuje się metodę komunikacyjną. W pierwszej kolejności, jeszcze zanim zostanie zaprezentowany alfabet, proponuje się w nich przedstawianie się i czytanie lub słuchanie polskich słów i wyrażeń. Uczniowie powinni czytać podane słowa i słuchać nagrań. W trakcie pierwszych zajęć uczniom najczęściej towarzyszy lekkie zdenerwowanie, rodzi się też wiele pytań, np. „Jak to się czyta?". W rezultacie tracimy cenny czas na pytania i odpowiedzi. Zdarza się, że już w kolejnym ćwiczeniu należy uzupełnić luki – wpisać brakujące elementy. Osoba wcześniej nieprzygotowana wykonuje to ćwiczenie intuicyjnie. Ci, którzy w szkole uczyli się języka obcego, którego alfabet jest oparty na łacinie, np. angielskiego lub niemieckiego, z całą pewnością postarają się coś wpisać. Co jednak z tymi, którzy nigdy nie uczyli się języków obcych? Wszak Ukraińcy używają cyrylicy, więc nie każdy zna podstawy alfabetu łacińskiego. Jaki jest zatem sens wykonywania podobnych ćwiczeń? Będzie miało znaczenie dopiero po nauczeniu się przynajmniej alfabetu, od którego należałoby zaczynać proces edukacji polonistycznej. Warto poświęcić pierwszą, a może nawet kolejne dwie lekcje nauce wymowy, czytania podstawowych słów, mimo że pozornie jest to monotonne i nie tak ciekawe, jednak w przyszłości da o wiele więcej korzyści. Na pewno na pierwszych zajęciach cenne będą ćwiczenia polegające na rozróżnianiu głosek takich jak: [ć]/[ś]/[ź], czytania dwuznaków oraz nosówek. Właśnie ta wiedza pozwoli studentowi samodzielnie na lekcji i tuż po niej, w domu – poprawnie przeczytać wyrazy i dialogi, a w efekcie – nauczyć się ich poprawnej artykulacji. Każdy bowiem nauczyciel języka obcego doskonale wie, że raz utrwalony błąd językowy, nawet w postaci nieprawidłowo używanego słowa – trudno jest naprawić.

W trakcie wprowadzania podstawowych zagadnień gramatycznych ważne jest także uruchomienie u uczniów logicznego myślenia, bo tych reguł gramatycznych, które są logiczne lub zbliżone do reguł języka ojczystego, które da się zrozumieć, nie trzeba będzie zapamiętywać.

Po zapoznaniu uczniów z alfabetem i wymową, a jeszcze przed rozpoczęciem nauki zagadnień leksykalnych i pierwszej lekcji z podręcznika, należałoby wytłumaczyć niektóre zjawiska gramatyczne:

1. Warto zacząć od roli czasownika „być", wytłumaczyć, dlaczego jest potrzebny, w jakich sytuacjach jest używany itd. Jeżeli chodzi o następne zagadnienia gramatyczne, należy opowiedzieć o podstawowych częściach mowy: czasowniku, rzeczowniku i przymiotniku, zaimkach osobowych i dzierżawczych, wskazać na ich podobieństwa i różnice w obu językach (ukraińskim i polskim).
2. Po prezentacji czasownika „być" należy przećwiczyć reguły i sytuacje, w których się go używa: „On jest w domu", „Jesteśmy z Ukrainy", „Jestem inteligentny, „Jestem Paweł".
3. Należy wyjaśnić reguły III koniugacji czasowników na -am, -asz, po czym odmienić np. czasowniki „mieszkać", „pytać", „mieć" itp. Materiał ten jest utrwalany w postaci ćwiczeń. Następnym krokiem byłoby wprowadzenie ważnego czasownika „nazywać się".

Po wyjaśnieniu tych niby banalnych i oczywistych zagadnień można zaczynać pierwszą lekcję zaproponowaną w większości podręczników – tzn. realizować temat przedstawiania się. Właśnie teraz, umiejąc czytać, osoba jest w stanie samodzielnie przeczytać następujące komunikaty: „dzień dobry", „dziękuję", „do widzenia", a posiadając wiedzę na temat III koniugacji i odmiany czasowników, jest w stanie zrozumieć przeczytane wyrażenia „Jestem Paweł", „Jak się masz?", „Skąd jesteś?", „Mieszkam w Kijowie" i najważniejsze – będzie umiała samodzielnie się przedstawić „Nazywam się…" i zadać pytanie „Jak się nazywasz", a nie mechanicznie uczyć się tych wyrażeń na pamięć.

Warto podkreślić, że Ukraińcowi jest łatwiej zrozumieć i powiedzieć – ja: nazywam się, ty: nazywasz się, bo w jego języku też istnieją formy osobowe czasownika. Nie należy zmuszać go do nauczenia się tych dwóch form na pamięć.

Nie jestem w stanie przedstawić wszystkich szczegółów, które zostały wprowadzone do programu nauczania języka polskiego ukraińskich studentów, ale starałam się wyszczególnić te najważniejsze.

Jest rzeczą oczywistą, że o skuteczności nauczania języka polskiego decyduje wiele czynników, w tym także motywacja do nauki, częstotliwość kontaktów z językiem (w tym: kontakt bezpośredni), dobór metod nauczania do założonych celów i własnych preferencji, odpowiednie cechy charakteru ucznia, indywidualna motywacja do nauki. Stosując w naszych szkołach taki program i takie podejście, którego podstawowe zasady zostały opisane,

mogę stwierdzić, iż nauka była bardzo skuteczna, co pozwoliło na osiągnięcie w najkrótszym czasie dużych postępów w nauce języka polskiego.

Wzięłam również pod uwagę fakt, że metoda komunikacyjna, mimo że współcześnie jest najbardziej rozpowszechniona i modna, nie jest metodą odpowiednią dla wszystkich. Osoby nieśmiałe czy też mające kłopoty z wypowiadaniem się, introwertyczne nie będą czuły się dobrze na takich zajęciach. Dla nich lepsza jest jednak metoda przekładowa z języka ojczystego na język polski. Wyszłam z założenia, że jeżeli osoba potrafi biegle tłumaczyć na język obcy, to potrafi także biegle mówić. Metoda komunikacyjna jest zalecana osobom otwartym, asertywnym, ekstrawertykom. Takie osoby nie boją się popełniać pomyłek, a więc nie istnieje dla nich bariera językowa. Jednak zarówno sama metoda, jak i podręcznik na niej oparty muszą być stosowane bardzo ostrożnie, po zapoznaniu się z każdym członkiem grupy. Warto mieć indywidualne podejście do każdego słuchacza, chociaż trudno jest znaleźć metodę, nauczyciela oraz sposób kształcenia idealny dla wszystkich. Z całą pewnością można jednak powiedzieć, że niezwykle ważne są systematyczność i powtarzanie.

BIBLIOGRAFIA

Баранник Д.Х., 1992, *Аспекти зіставного дослідження мовної семантики*, Матеріали республіканської конференції »Проблеми зіставної семантики«, Київ–Черкаси: ЧДІП.

Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Łódź: Wyd. UŁ.

Kopczyński A., Zaliwska-Okrutna U., 2001, *Język rodzimy a język obcy: komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa: Wyd. UW.

Lado R., 1957, *Linguistics across cultures*, Michigan: University of Michigan Press ELT.

Масенко Л.Т., 2011, *Суржик: між мовою і язиком*, Київ: Києво-Могилянська академія.

Whitman R., 1970, *Contrastive analysis: problems and procedures*, *„Language Learning"*, nr 20.

Witkowska-Gutkowska M., 2013, *Wpływ języka czeskiego na polszczyznę publikacji w zaolziańskim „Głosie Ludu"*, *„Acta Universitatis Lodziensis*. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 20.

Ставицька Л.О., 2007, *Українсько-росіиcька двомовність. Лінґвосоціокультурні аспекти*, Інститут української мови НАН України, Київ: Пульсари.

Eugenia Ustenko

A GRAMMAR STUDY PROGRAMME FOR UKRAINIAN STUDENTS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the process of composing an appropriate study programme for Ukrainian students of Polish as a foreign language. Special attention is paid to the students' needs and motivations that influence the learning process. The article author explains the difficulties caused by language interference and describes the order in which the most important grammatical issues appear in the teaching programme.

Keywords: teaching program, Polish as a foreign language, Ukrainian students, positive language transfer, language interference

ROMAN MADECKI
Uniwersytet im. Masaryka
Brno, Republika Czeska

ROMAN BARON
Czeska Akademia Nauk
Praga, Republika Czeska

CZESKIE STUDIA POLONISTYCZNE W KONTEKŚCIE PORÓWNAWCZYM

Przypadająca na 2013 rok 90. rocznica założenia czeskiej, a właściwie czechosłowackiej polonistyki uniwersyteckiej[1] (Kardyni-Pelikánová 2003, 2007a, 2017a) stała się doskonałą okazją oraz impulsem do podjęcia szerzej zakrojonej (interdyscyplinarnej) dyskusji. Jej tematem wiodącym był przede wszystkim stan dotychczasowych badań polonistycznych i polonoznawczych w czeskim środowisku naukowym. Głównym celem poczynań w tym zakresie była zatem pogłębiona refleksja nad dorobkiem poprzedników (zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i całościowym), zdiagnozowanie aktualnej kondycji danego kierunku nauki i studiów, jak również podjęcie próby szczegółowego przedstawienia najważniejszych postulatów badawczych z obecnej perspektywy – z uwzględnieniem przeszkód czy utrudnień natury instytucjonalnej, personalnej i finansowej. Te i wiele innych zagadnień analizowało (stosunkowo nieliczne) grono składające się z przedstawicieli czeskiej humanistyki, których zainteresowania obejmują na ogół problematykę z zakresu języka polskiego, polskiej literatury, historii i kultury (por. Kardyni-Pelikánová 2015, 39–50; 2017b).

[1] Wielowymiarowy i pełny ogląd tej problematyki (w rozwoju historycznym) umożliwia lektura opracowań, których autorką jest polska i czeska literaturoznawczyni, obecnie profesor emerytowana Uniwersytetu Masaryka w Brnie, Krystyna Kardyni-Pelikánová (ur. w Łodzi; kolejne stopnie naukowe zdobywała w Krakowie, Łodzi, Warszawie i Brnie).

Warto nadmienić, iż wspomniany jubileusz wiązał się z powołaniem do życia trzech uniwersyteckich jednostek polonistycznych na terenie ówczesnej Czechosłowacji. W 1923 roku rozpoczęła bowiem swoją działalność Katedra Języka Polskiego i Literatury na Uniwersytecie Karola w Pradze. Warto przypomnieć, że była to pierwsza samodzielna katedra polonistyki poza granicami Polski (Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013). Na jej czele stanął polski literaturoznawca z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (z urodzenia lwowianin) – prof. Marian Szyjkowski (Katedrą kierował w latach 1923–1939 i 1945–1952), znawca zachodnioeuropejskiego preromantyzmu i dziejów polskiego teatru (Baron 2014, 20–26). W tym samym roku akademickim otwarto także lektoraty języka polskiego na Uniwersytecie Masaryka w Brnie i Uniwersytecie im. Komeńskiego w Bratysławie – w obu przypadkach chodziło o nowo założone uniwersytety (powstałe w 1919 roku). Lektoraty z czasem przekształcono w samodzielne kierunki. Pierwszym lektorem języka polskiego w morawskiej metropolii został rodowity Czech, a ściślej Morawianin pochodzący z pogranicza morawsko-słowackiego, nauczyciel szkół średnich w Ostrawie i Brnie: dr Maxmilán Kolaja. Obowiązki lektorskie pełnił w latach 1923–1939 i 1945–1960, niedługo później dał się poznać także jako zapalony polonofil – szczególnie pełniąc funkcję pierwszego i długoletniego prezesa Klubu Czechosłowacko-Polskiego w Brnie (Madecki 2009, 197–204; Madecki 2008, 51–62; Štěpán 2008, 43–50; Baron 2013, 119–152). Natomiast pierwszym lektorem języka polskiego na Słowacji został w tym samym czasie dr Jerzy Pogonowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (na tym stanowisku pracował w latach 1924–1926), który po kilku semestrach powrócił do Polski. Po dwuletniej przerwie zastąpił go dr Władysław Bobek (1928–1939), absolwent UJ, przez krótki okres także profesor gimnazjalny w Katowicach, który prowadził szeroką działalność naukowo-badawczą i popularyzatorską; w 1934 r. uzyskał na swej *alma mater* habilitację (Pančíková 2009; Ivaničková 1974, 57–69).

Dla zachowania proporcji i struktury narracji wypada również wymienić lektorów języka polskiego na czeskim Uniwersytecie Karola Ferdynanda oraz na czeskim Uniwersytecie Karola w Pradze okresu międzywojnia[2] (zob.

[2] Jak wiadomo do końca II wojny światowej istniał równolegle niemiecki Uniwersytet Karola w Pradze, na którym również prowadzono lektorat j. polskiego. W ramach badań nad

Chvíla 2014). W czasach Austro-Węgier był to Adolf Černý (1901–1920) – znany czeski polonofil, slawista, założyciel i redaktor pisma „Slovanský přehled", dyplomata, tłumacz i poeta (pseudonim Jan Rokyta), po powstaniu Czechosłowacji zaś Miroslav Zelenka (1923–1933) – pracownik Ministerstwa Spraw Zagranicznych RC i badacz czesko-polskich kontaktów kulturalnych urodzony w Nieznanowicach (koło Bochni) w ówczesnej Galicji oraz Iza Horowitz (po mężu: Šaunová), polonistka rodem ze Lwowa (1930–1960) (Kudělka, Šimeček 1972). Ważną rolę w początkowym okresie rozwoju czechosłowackiej polonistyki instytucjonalnej odegrali także Jiří Horák (Brno a następnie Praga), Frank Wollman (Bratysława a następnie Brno) oraz uczeń i następca Szyjkowskiego – Karel Krejčí (Praga) (Kardyni-Pelikánová 2005, 69–70; 2006, 21–37; 2007b, 206–226; Janaszek-Ivaničková 1987, 18–35; Matějková 2012).

Efektem dyskusji sprzed kilku lat zainspirowanych zbliżającym się kolejnym jubileuszem czeskiej polonistyki były przede wszystkim warsztaty, konferencje oraz publikacje książkowe traktujące albo o historii poszczególnych czeskich ośrodków polonistycznych (takich jak Praga, Brno, Ołomuniec czy Ostrawa), albo też zawierające spojrzenie na osiągnięcia i wyzwania kierunku jako całości (Pospíšil, Madecki 2012; Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013, 2014; Sobotková 2014).

Wkrótce potem wybrzmiały przekonania o potrzebie – a wręcz konieczności – podejmowania poza granicami Polski działań mających na celu integrację różnych aspektów szeroko rozumianych studiów polonistycznych. Innymi słowy zamierzano zareagować na aktualne wyzwania współczesnej humanistyki zarówno w zakresie badań polskoznawczych, jak i kształcenia studentów kierunków polonistycznych w Republice Czeskiej w kontekście porównawczym – zwłaszcza w odniesieniu do Europy Środkowo-Wschodniej. Od czasu gruntownej modernizacji czeskich badań i studiów polonistycznych dokonanej po zmianach ustrojowych na początku lat 90. XX wieku upłynęło już ponad 20 lat. Za formę realizacji wytyczonych zadań wybrano interdyscyplinarny międzynarodowy projekt badawczy, który ostatecznie w dwu

dziejami (praskiej) niemieckiej polonistyki należałoby wymienić takie nazwiska jak: Franz Spina, Gerhard Gesemann, Josef Pfitzner i Edmund Schneeweis.

odsłonach (w latach 2013 i 2014) uzyskał odpowiednio wysoką lokatę i aprobatę (jak również wsparcie finansowe) w konkursie dotacyjnym Forum Czesko-Polskiego przy Ministerstwie Spraw Zagranicznych Republiki Czeskiej. W tym samym konkursie wzięli wówczas udział także przedstawiciele, a ściślej mówiąc, przedstawicielki praskiej polonistyki, których głównymi partnerami były Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz Instytut Polski w Pradze. Funkcjonujący po obu stronach granicy program ministerialny wspierania czesko-polskich stosunków na płaszczyźnie oddolnych inicjatyw kulturalnych, naukowych, edukacyjnych itp. przysłużył się również odpowiedniemu uczczeniu jubileuszu czeskiej polonistyki uniwersyteckiej postrzeganej tu jako ważne ogniwo relacji czesko-polskich, a przede wszystkim wzajemnego zrozumienia – dosłownie i w przenośni (por. Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013, 10, 85)[3].

O ile projekt *90 let pražské polonistiky* [*90 lat praskiej polonistyki*] autorstwa Michali Benešovej, Renaty Rusin Dybalskiej i Lucii Zakopalovej miał charakter *stricte* filologiczny i ograniczał się do polonistyki praskiej, to grant *Česká polonistická studia v evropském kontextu* [*Czeskie studia polonistyczne w kontekście europejskim*], który prowadzili i opracowali Roman Baron, Roman Madecki i Jan Malicki, postawił sobie za nadrzędny cel współdziałanie interdyscyplinarne i międzynarodowe obejmujące wszystkie ośrodki czeskiej polonistyki. Naturalnie oba podejścia mają swoje zalety i wady, lecz co ważniejsze, są wzajemnie komplementarne. Świadomi byli tego faktu, i to od samego początku przygotowań do jubileuszu, wszyscy autorzy. Praktyczny i symboliczny wyraz miało w tym kontekście wspólne przedstawienie opublikowanych już monografii zbiorowych połączone z debatą na temat stanu czeskich studiów polonistycznych. Jak wiele razy przedtem i tym razem można było liczyć na pomoc ze strony Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Republice Czeskiej, która m.in. udostępniła organizatorom zabytkową salę balową Pałacu Fürstenbergów na Malej Stranie (8 kwietnia 2015 roku). Uro-

[3] Zob. http://www.mzv.cz/cesko-polske_forum/cz/podpora_projektu/projekty_podporene_dotaci_v_ramci _cesko_1.html [dostęp: 29.12.2016]; http://www.mzv.cz/cesko-polske_forum/cz/podpora_projektu/x2013_12_19_vysledky_dotacniho_vyberoveho_rizeni.html [dostęp: 29.12.2016].

czystego otwarcia prezentacji nowo opublikowanych czeskich monografii polonistycznych dokonała Grażyna Bernatowicz, Ambasador RP w Pradze (Baron, Madecki 2016a).

Przed prezentacją wydanych publikacji przygotowano, zgłoszono i zrealizowano dwa bezpośrednio ze sobą związane projekty pt. *Česká polonistická studia v evropském kontextu I–II* [*Czeskie studia polonistyczne w kontekście europejskim I–II*]. W obu wzięły udział trzy (te same) instytucje naukowo-badawcze z Czech i Polski a mianowicie: Instytut Historii Akademii Nauk Republiki Czeskiej (Historický ústav Akademie věd České republiky), Instytut Slawistyki Uniwersytetu Masaryka w Brnie (Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity) oraz Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego. Współpraca tych instytucji rozpoczęła się już w 2012 roku, natomiast rok później – w ramach realizacji pierwszego wspólnego projektu – zorganizowano międzynarodową interdyscyplinarną konferencję (na skalę kongresu, co zgodnie stwierdzili uczestnicy, sprawozdawcy i recenzenci) poświęconą czeskim badaniom nad Polską w kontekście europejskim (Praga, 11–12 września 2013 roku). Honorowy patronat nad konferencją objęli: prof. Barbara Kudrycka, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego RP, prof. Grażyna Bernatowicz, Ambasador RP w Pradze, prof. Jiří Drahoš, Prezes Akademii Nauk RC, doc. Mikuláš Bek, Rektor Uniwersytetu Masaryka w Brnie oraz prof. Marcin Pałys, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego.

W konferencji uczestniczyło ponad 120 naukowców z Czech, Polski, Słowacji, Węgier, Austrii, Niemiec, Litwy, Estonii, Ukrainy, Białorusi, Rosji, Azerbejdżanu, Kazachstanu, Uzbekistanu oraz Stanów Zjednoczonych. Obrady plenarne, które odbywały się w Ambasadzie RP, otworzyła G. Bernatowicz, Ambasador RP, następnie głos zabrali przedstawiciele organizatorów, czyli prof. Eva Semotanová, dyrektor Instytutu Historii Akademii Nauk RC, dr Jan Malicki, dyrektor Studium Europy Wschodniej UW oraz główni pomysłodawcy: dr Roman Baron i dr Roman Madecki. W ramach obrad plenarnych wysłuchano najważniejszych referatów: wybitnego czeskiego historyka prof. Jaroslava Pánka, czołowej przedstawicielki czeskiej polonistyki prof. Krystyny Kardyni-Pelikánovej, znanego i cenionego polskiego bohemisty prof. Jacka Balucha oraz przedstawicielki amerykańskiej politologii zajmującej się regionem Europy Środkowo-Wschodniej, prof. Jane Leftwich Curry. Konferencji towarzyszyła dyskusja panelowa nt. trans-

formacji ustrojowej w krajach Europy Środkowej i Wschodniej z udziałem politologów: prof. Jane L. Curry (Santa Clara) i doc. Břetislava Dančáka (Brno), historyka prof. Mikołaja Iwanowa (Opole), kulturoznawcy prof. Csaby Kissa i prawnika (byłego sędziego Trybunału Konstytucyjnego), prof. Mirosława Wyrzykowskiego (Warszawa). Częścią składową konferencji był VIII Zjazd Klubu Absolwentów i Wykładowców Wschodniej Szkoły Letniej Uniwersytetu Warszawskiego. Dwudniowe obrady w sekcjach zostały podzielone według kryterium dziedzin naukowych: sekcja filologiczna (Instytut Polski), sekcja historyczna (Vila Lanna), sekcja politologiczna (Lužický seminář) (zob. Kardyni-Pelikánová 2013; Baron, Madecki 2014b, 2014c; Stec 2014).

W związku z pozytywnymi efektami powyższej współpracy zrodził się pomysł wydania dwutomowej monografii zbiorowej, która przedstawiłaby w pierwszej części obecny stan i przyszłość interdyscyplinarnie ujętych czeskich studiów polonistycznych, a w drugiej międzynarodowy kontekst tych studiów (Baron, Madecki 2014a; Baron, Madecki, Malicki 2016).

Pierwszy tom, który ukazał się w 2014 roku, jest wynikiem współpracy czeskich filologów, historyków, politologów i prawników. Wszystkich autorów, pomimo że działają w różnych dziedzinach, łączy fakt, że w swojej pracy naukowo-badawczej poświęcają wiele uwagi Polsce i szeroko pojętym kontaktom czesko-polskim. Przygotowując tę publikację, autorzy nawiązali z jednej strony do bogatej tradycji czeskich badań polonistycznych o charakterze filologicznym i historycznym, a z drugiej – starali się poszerzyć ich zakres o aspekt politologiczny i prawny. Polonistyka jest więc w tej monografii zbiorowej zaprezentowana jako nauka o Polsce, Polakach i stosunkach czesko-polskich. Zespołowi autorskiemu przyświecał nie tylko cel wznowienia tradycyjnego dialogu pomiędzy filologami a historykami, lecz wzbogacenia go także o perspektywę politologów i prawników.

Pomimo że publikacja powstała jako efekt współpracy praskich historyków i brneńskich filologów, w jej przygotowaniu wzięli udział przedstawiciele szeregu placówek naukowych przede wszystkim z Republiki Czeskiej, ale także z zagranicy[4].

[4] Byli to naukowcy reprezentujący: Instytut Historii AN RC, Wydział Filozoficzny i Wydział Prawniczy Uniwersytetu Masaryka, Wydział Filozoficzny, Wydział Nauk Społecznych

Wydana monografiazawiera pięć rozdziałów. Pierwszy z nich zatytułowany *Tradycje i wyzwania czeskich studiów polonistycznych* (*Tradice a výzvy českých polonistických studií*) zawiera trzy obszerne studia wprowadzające – prof. Krystyny Kardyni-Pelikánovej, prof. Jaroslava Pánka oraz wspólny tekst kierowników zespołu autorskiego – R. Barona i R. Madeckiego. Ta część traktuje nie tylko o historii badań polonistycznych na ziemiach czeskich, ale także przedstawia ich rozwój po 1989 roku i formułuje zadania, wobec których stoi dziś nie tylko czeska polonistyka językoznawcza, literaturoznawcza i historyczna, lecz raczej całe czeskie studia polskoznawcze.

Drugi rozdział *Współczesna czeska polonistyka językoznawcza i literaturoznawcza* (*Současná česká jazykovědná a literárněvědná polonistika*) poświęcono aktualnym zainteresowaniom czeskich polonistów – filologów i slawistów. Otwiera go tekst prof. Iva Pospíšila, w którym autor podkreśla, że czeskie badania polonistyczne powinny rozpatrywać język polski, literaturę i kulturę z czeskiej perspektywy i w ramach czeskiego kanonu badawczego, wychwytując w ten sposób aspekty niekoniecznie znane badaczom w Polsce. Kolejne artykuły (reprezentujące w przeważającej mierze komparatastyczny punkt widzenia) poświęcono konkretnym zjawiskom z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa oraz translatoryki. Problematyką językowego obrazu psa w czeskiej i polskiej frazeologii zajmuje się Jana Raclavská, gatunkom mowy oraz ich wykorzystaniu w języku poetyckim Wisławy Szymborskiej poświęca uwagę Roman Madecki, o genezie, strukturze i funkcjonowaniu tzw. *Lagersprache* w KL Auschwitz pisze zaś Markéta Páralová Tardy. Monika Válková Maciejewska analizuje i porównuje polskie przekłady *Przygód dobrego wojaka Szwejka*, Renata Putzlacher-Buchtová podaje szczegółowy opis czesko-polskich kontaktów literackich drugiej połowy XX wieku, a Lucie Zakopa-

oraz Instytut Historii i Archiwum Uniwersytetu Karola w Pradze, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu im. Palackiego w Ołomuńcu, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie, Wydział Ekonomiczny Wyższej Szkoły Górniczej – Uniwersytetu Technicznego w Ostrawie, Wydział Polityk Publicznych Uniwersytetu Śląskiego w Opawie, Instytut Słowiański AN RC, Instytut Masaryka i Archiwum AN RC, Czeski Instytut Historyczny w Rzymie, Instytut Badań Reżimów Totalitarnych, Niemiecki Instytutu Historyczny w Warszawie, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie oraz Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

lová bada wpływ doświadczeń emigracyjnych Czesława Miłosza i Witolda Gombrowicza na ich poglądy i twórczość.

W centrum uwagi autorów rozdziału filologicznego znalazła się także problematyka nauczania języka polskiego w czeskim środowisku uniwersyteckim – Iva Dobrotová zajmuje się wpływem polskiej polityki językowej na nauczanie języka polskiego jako obcego, Katarzyna Barna Krawczyk zaś sposobami motywacji czeskich i słowackich studentów do nauki języka polskiego.

Rozdział trzeci *Współczesna czeska historiografia i historia Polski* (*Současná česká historiografie a dějiny Polska*) przedstawia aktualny stan czeskich badań nad dziejami Polski i czesko-polskimi stosunkami przede wszystkim w XIX i XX wieku. Autorzy tekstów zwrócili szczególną uwagę na wzajemne kontakty polityczne, naukowe i kulturalne, problematykę mniejszości narodowych i etnicznych oraz programy studiów ukierunkowane na historię Polski. Miloš Řezník informuje o założeniach i koncepcji przygotowywanej nowej czeskiej syntezy dziejów Polski, Marek Ďurčanský analizuje aktualny stan i perspektywy badań nad czesko-polskimi kontaktami naukowymi w XIX i XX wieku, Jan Němeček podsumowuje osiągnięcia czeskiej historiografii ostatniego dziesięciolecia w zakresie czechosłowacko-polskich kontaktów w czasie II wojny światowej, a Petr Blažek przestawia współpracę czeskiej i polskiej opozycji w latach 70. i 80. XX wieku. Warto zapoznać się także z tekstami Jaroslava Vaculíka o badaniach nad czeskimi grupami etnicznymi w Polsce, Dana Gawreckiego o poglądach czeskich historyków i publicystów nt. Polaków na Śląsku Cieszyńskim do 1938 roku, Petra Kalety o czeskich zainteresowaniach kaszubistycznych po 1945 roku oraz Mečislava Boráka na temat polskich aspektów w programie badań i studiów środkowoeuropejskich na Uniwersytecie Śląskim w Opawie. Częścią tego rozdziału jest także przegląd nowszych słowackich badań naukowych nad dziejami Polski przygotowany przez Ľubicę Harbuľovą.

Przedostatni, czwarty rozdział *Współczesna czesko-polska politologia porównawcza i nauki prawne wobec Polski* (*Současná česko-polská komparativní politologie a právní věda ve vztahu k Polsku*) mówi o przemianach paradygmatu czeskiej politologii porównawczej w ciągu ostatniego dwudziestolecia ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu środkowoeuropejskiego. Zamieszczone tu teksty ukazują dosyć duże zainteresowanie czeskich politologów

tzw. tematami polskimi, np. systemem politycznym, wyborami prezydenckimi lub partiami i ruchami politycznymi w RP. Takie tematy podejmowano nie tylko w samych badaniach naukowych, które omawia Michal Kubát, lecz także na łamach czasopism specjalistycznych, którym poświęca uwagę Jakub Hronek. Polskie doświadczenia z bezpośrednich wyborów prezydenckich w odniesieniu do sytuacji w Czechach podsumował Josef Mlejnek.

W czwartym rozdziale znajdziemy także teksty pracowników Wydziału Prawniczego Uniwersytetu Masaryka poświęcone problematyce czeskiego, polskiego i europejskiego prawa prywatnego, finansowego, rodzinnego i międzynarodowego. Rozdział otwiera studium Ladislava Vojáčka nt. czesko-polskich kontaktów w dziedzinie historii prawa w XIX i XX w., po nim następują teksty o współpracy czeskich i polskich specjalistów w zakresie prawa rzymskiego (Pavel Salák jr.) i prawa rodzinnego (Zdeňka Králičková), Naděždy Rozehnalovej o czeskim i polskim międzynarodowym prawie prywatnym w kontekście regulacji europejskiej oraz Petra Průchy nt. reformy administracji terenowej w RC w odniesieniu do polskich i europejskich rozwiązań tej kwestii. Cennym uzupełnieniem części poświęconej problematyce prawnej są teksty o. intensywnej współpracy brneńskich prawników z ich polskimi kolegami – przede wszystkim w ramach tzw. brneńskiej szkoły prawa finansowego (Petr Mrkývka), w zakresie prawa ochrony środowiska (Ivana Průchová), a także brneńskiego Centrum Prawa Polskiego (Damian Czudek wraz z Michalem Koziełem).

Ważną częścią wydanej monografii zbiorowej są hasła biograficzne znanych zmarłych czeskich badaczy języka polskiego, literatury i historii, które zebrano w ostatnim, piątym rozdziale pt. *Sylwetki wybitnych czeskich slawistów i polonistów* (*Medailony významných českých slavistů a polonistů*). Zamieszczone tu hasła są przede wszystkim wyrazem uznania dla ogromnego wkładu wybranych przedstawicieli życia naukowego w rozwój czeskiej polonistyki. Biografie są jednocześnie cennym źródłem wiedzy na temat kontekstu, w którym w minionym okresie rozwijały się studia polonistyczne w Czechach.

Wyżej przedstawiona publikacja może być pożyteczna nie tylko dla naukowców, lecz także dla studentów polonistyki, historii, studiów środkowoeuropejskich, politologii i prawa, a może nawet dla polonofilów spoza środowiska akademickiego. Autorzy postrzegają zamieszone w tej monografii teksty jako

wkład do dyskusji na temat stanu i dalszego rozwoju czeskich studiów polonistycznych, a jednocześnie mają nadzieję, że dzięki tej publikacji przyczynili się do pogłębienia wzajemnego poznania i kontaktów między Czechami i Polakami.

O ile w poprzedniej, czeskojęzycznej publikacji *Česká polonistická studia: tradice a současnost (filologie – historie – politologie – právo)* [*Czeskie studia polonistyczne: tradycja i współczesność (filologia – historia – politologia – prawo)*], którą wydał w 2014 roku Instytut Historii Czeskiej Akademii Nauk w Pradze przy współpracy z Instytutem Slawistyki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Masaryka w Brnie i Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego, skupiono uwagę przede wszystkim na szeroko rozumianych czeskich studiach polonistycznych, w ramach realizacji drugiego ze wspomnianych projektów podjęto próbę spojrzenia na badane zagadnienia z perspektywy komparatystycznej w kontekście środkowo-wschodnioeuropejskim. Autorzy wychodzili bowiem z założenia, że takie podejście metodologiczne prowadzi do głębszego zrozumienia uwarunkowań i wyników badań poszczególnych narodowych dyscyplin humanistycznych zajmujących się polską historią, literaturą i kulturą. Zestawienie – nawet o charakterze cząstkowym, jak w tym przypadku – pojedynczych ujęć narodowych sprzyja nieraz przezwyciężeniu barier i ograniczeń, otwierając całkiem nowe perspektywy prowadzące do oryginalnych spojrzeń na rzekomo „wyczerpane" problemy, utarte czy utrwalone modele interpretacyjne oraz „definitywne" wnioski analiz.

Nie tracąc z pola widzenia interdyscyplinarności zagranicznych badań polonistycznych i polonoznawczych, czyli ścisłej współpracy językoznawców, badaczy literatury, historyków, politologów, prawników, etnologów i przedstawicieli innych dziedzin nauki (zwłaszcza humanistyki), co przyświecało zespołowi autorskiemu szczególnie podczas pracy nad wcześniejszym opracowaniem publikacji, położono tym razem nacisk na aspekt międzynarodowy i międzypaństwowy. Źródłem takiego rozumienia problemu była świadomość, że dla Polaków i Czechów naturalny punkt odniesienia stanowi zamieszkiwany od ponad tysiąclecia przez oba narody obszar Europy Środkowej kształtujący się jako integralna część zachodniego euroatlantyckiego kręgu cywilizacyjnego; jednocześnie nie sposób w pełni zrozumieć historycznego rozwoju obu państw i społeczeństw bez uwzględnienia ich relacji i powiązań ze zmieniającą się na przestrzeni stuleci sytuacją geopolityczną, religijną i narodowościową Europy Wschodniej.

W odniesieniu do dziejów Polski nie można pominąć fenomenu Rzeczypospolitej Obojga Narodów – wielonarodowej i wielowyznaniowej demokracji szlacheckiej – łączącej licznymi więzami obszar Europy Środkowej i jego dziedzictwo kulturowe z terenami Europy Środkowo-Wschodniej i Północno-Wschodniej. Z kolei dla społeczeństwa czeskiego – wraz z Serbami Łużyckimi i Słoweńcami wysuniętego najbardziej na zachód narodu słowiańskiego – zasadnicze znaczenie miało wielowiekowe współżycie, a zarazem rywalizacja z żywiołem germańskim (zarówno w sensie wewnętrznym, jak i zewnętrznym). To dało początek wyjątkowo atrakcyjnej i żywotnej w czeskiej myśli politycznej XIX i XX wieku idei jedności słowiańskiej.

Opracowany przez członków zespołu autorskiego drugiej publikacji materiał został uszeregowany według kryterium geograficznego. W pierwszym rozdziale *Tradycje i wyzwania czeskich studiów polonistycznych* przedstawiono rozwój czeskich zainteresowań językiem, literaturą, historią i kulturą polską, które sukcesywnie nabierały charakteru instytucjonalnego – szczególnie uniwersyteckiego; zasadniczą cezurą był wykład profesora Mariana Szyjkowskiego *O wzajemnych kontaktach czesko-polskich w dziedzinie historii i piśmiennictwa* otwierający działalność Katedry Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie Karola w Pradze (13 października 1923). Początkowo pojawiały się tłumaczenia, szkice i studia dotyczące zagadnień jednostkowych, a później syntetyczne opracowania o znaczeniu międzynarodowym jak np. dzieje literatury polskiej (*Dějiny polské literatury*, Praha 1953) autorstwa Karela Krejčego – ucznia i następcy Szyjkowskiego na Uniwersytecie Karola w Pradze czy dzieje narodu polskiego (*Dějiny polského národa*, Praha 1948), które wyszły spod pióra Josefa Macůrka, profesora Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Warto nadmienić, że w badaniach tych konsekwentnie uwzględnia się aspekt interdyscyplinarny, zwłaszcza filologiczno-historyczny, zmierzając do zintegrowanych badań nad Polską. Autorzy wstępnego rozdziału – Krystyna Kardyni-Pelikánová (czeska polonistyka literaturoznawcza, jej historia, stan i perspektywy), Jaroslav Pánek (czeskie badania nad dziejami Polski, stosunek do historii większego sąsiada, specyfika i infrastruktura badań oraz ich znaczenie dla dzisiejszych czasów), Roman Baron i Roman Madecki (powstanie i rozwój czeskiej polonistyki filologicznej i historycznej oraz interdyscyplinarna współpraca filologów i historyków podejmujących tematy polonistyczne)

oraz Renata Rusin Dybalska (rozwój polonistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola po 2000 roku w dziedzinie lingwistyki, literaturoznawstwa i historii) – zwracają uwagę nie tylko na współczesny stan badań, lecz także wysuwają własne postulaty i wizje dotyczące dalszego rozwoju czeskich studiów polonistycznych.

Drugi rozdział pod tytułem *Z kontaktów polsko-czeskich* poświęcono konkretnym aspektom wzajemnych stosunków obu narodów na polu nauki, kultury i polityki w XIX i XX wieku. Autorzy koncentrują się na następujących kwestiach szczegółowych: Jiří Friedl na obecności polskiej problematyki na łamach jednego z najstarszych czeskich czasopism oscylujących wokół zagadnienień słowiańskich: „Slovanský přehled" założonego i (współ)redagowanego przez znanego i cenionego czeskiego polonofila Adolfa Černego; Marek Kornat na współpracy i wymianie myśli wybitnych polskich i czeskich uczonych na przykładzie intelektualnej przyjaźni Mariana Zdziechowskiego i Tomáša G. Masaryka, od 1918 roku pierwszego prezydenta Czechosłowacji; Sebastian Grudzień zaś na współdziałaniu środowiska historyków czeskich z Polską Akademią Umiejętności w Krakowie w latach 1989–2014. Ponadto ciekawie prezentuje się opracowany przez Renatę Putzlacher-Buchtovą temat wzajemnych relacji polskich poetów i ich czeskich tłumaczy w drugiej połowie XX wieku świadczący zarówno o roli wzajemnych inspiracji na polu literatury pięknej, jak też o recepcji polskiej twórczości wśród czeskich czytelników. Mowa tu również o coraz bardziej dostrzeganym i docenianym w ostatnim czasie zjawisku wzajemnego obrazowania stereotypów narodowych. Jako istotne źródło analizy obrazu sąsiedniego narodu posłużyły autorkom – Danucie Konieczce-Śliwińskiej i Blaženie Gracovej – polskie i czeskie podręczniki szkolne do nauki historii i innych przedmiotów o profilu humanistycznym.

Środkowoeuropejska perspektywa to tytuł trzeciego rozdziału przenoszącego te kwestie i ich ogląd na grunt Europy Środkowej – rozumiany przez autorów jako obszar obecnych krajów Grupy Wyszehradzkiej. Zgodnie z tym ujęciem Ľubica Harbulová i Gábor Lagzi zaprezentowali w tej części publikacji m.in. stan badań historiografii słowackiej i węgierskiej – ściśle łączącej się w przypadku Węgier z tamtejszą polonistyką – w odniesieniu do Polski i jej stosunków z państwami środkowoeuropejskimi. W nurt ten wpisuje się także opracowany przez Dušana Segeša temat rozbieżnego postrzegania i interpre-

towania identycznych wydarzeń historycznych w oczach historyków o odmiennym zapleczu ideologicznym oraz kwestia przebiegu procesów społecznych związanych ze zmianami ustrojowymi po 1989 roku stanowiącymi ważną cezurę dla całego regionu. W rozdziale została poruszona przez Cabę Kissa problematyka heterostereotypów narodowych, a mianowicie przemiany obrazu Czechów w społeczeństwie węgierskim. Przedmiotem zainteresowania Katarzyny Barny Krawczyk jest zaś motywacja czeskich i słowackich słuchaczy kierunków polonistycznych do nauki polskiego istotna nie tylko z punktu widzenia glottodydaktycznego, lecz mająca ścisły związek z promocją pozytywnego wizerunku Polski i Polaków za granicą. Rozdział zamyka tekst Natalii Minenkowej porównujący przebieg procesu lustracji w Czechach i Polsce w okresie zmian ustrojowych po 1989 roku.

Kolejne trzy rozdziały – *Pryzmat litewski*, *W białoruskiej i rosyjskiej optyce* oraz *Widziane z Ukrainy* – przynoszą bogaty i wielowymiarowy (chociaż niejednorodny) materiał do porównań, pokazując podobieństwa i różnice wspólnych etapów dziejowych, postaw, pamięci historycznej, dziedzictwa kulturowego, składu etniczno-językowego itp. Autorzy litewscy, białoruscy, ukraińscy i rosyjscy podeszli do badanej problematyki z punktu widzenia własnej historii narodowej, stawiając w centrum uwagi kolejno Wielkie Księstwo Litewskie, Cesarstwo Rosyjskie, obecny obszar Litwy, Białorusi, Ukrainy i Rosji oraz stosunki swoich narodów lub państw z Polską i Polakami.

Warto zwrócić uwagę na dwugłos polsko-litewski w tekstach literaturoznawcy Algisa Kalėdy (mit Wielkiego Księstwa Litewskiego), historyka Marcelego Kosmana (stosunki polsko-litewskie z perspektywy historycznej), politologa Mindaugasa Norkevičiusa (współpraca polsko-litewska po podpisaniu umowy międzypaństwowej w 1994 roku). Rozdział zamyka krótki tekst historyka i politologa Andrzeja Pukszty będący podsumowaniem współczesnych litewskich badań historycznych nt. Polski.

W kolejnej części autorzy koncentrują uwagę na rozwoju prawa na terenie Białorusi (Maryna Andryiashka), genezie narodu białoruskiego i stosunku Polski do mniejszości białoruskiej (Mikołaj Ivanov), relacjach polsko-białoruskich w okresie międzywojennym (Julia Fedzianina), nazwach etnicznych Słowian wschodnich w polskich kronikach renesansowych (Dmitrij Karnauchow) oraz polskich XIX-wiecznym *rossicach* i ich znaczeniu politycznemu (Irina Trojak).

Rozdział poświęcony problematyce ukraińskiej składa się z pięciu tekstów: Olga Morozowa pisze o powstaniu, rozwoju i perspektywach ukraińskiej polonistyki, Svitlana Zymnytska analizuje obraz rodu Wiśniowieckich w ukraińskiej historiografii od połowy XIX do połowy XX wieku, Agnieszka Stec przedstawia wyniki dotychczasowych badań nad życiem i działalnością Jurija Łypy w Polsce i na Ukrainie, Roman Czmełyk poświęca uwagę pograniczu polsko-ukraińskiemu w badaniach współczesnej ukraińskiej etnologii, a Olga Morozowa porównuje stopień zaawansowania badań historii Polski w Czechach z badaniami historii Ukrainy wPolsce.

W siódmym rozdziale pod wiele mówiącym tytułem *W kierunku Unii Europejskiej i demokracji* pokazano niektóre (niezrealizowane) próby federalizacji Europy Środkowo-Wschodniej w XX wieku – ich genezę, tło historyczne oraz wymiar narodowy, regionalny i międzynarodowy (Gennadii Korolov); spojrzenie na demokratyczne przemiany w rdzeniu Europy Środkowo-Wschodniej po 1989 roku z perspektywy politologii amerykańskiej (Jane Curry); jak również szereg różnorodnych aspektów obecnych zabiegów i podejmowanych działań Ukrainy w celu przystąpienia do Unii Europejskiej (teksty Oresta Krasiwskiego i Natalii Maziy oraz Mykoły Genyka i Marii Senycz). Rozdział ma zatem charakter przede wszystkim politologiczny – w odróżnieniu od poprzednich, w których przeważa podejście historyczne i historycznoliterackie.

Swoistą całość w ramach omawianej publikacji zbiorowej stanowi następny rozdział, któremu ostatecznie nadano tytuł *Sylwetki środkowoeuropejskich uczonych zajmujących się polskim językiem, literaturą, kulturą i historią (wybór)*. Pierwotnie miał to być zwięzły aneks, lecz stopniowo poszerzał się krąg badaczy (z perspektywy zagranicznych polonistów i historyków lub Polaków odgrywających taką rolę, jak np. Marian Szyjkowski w Pradze czy Władysław Bobek w Bratysławie), których dorobek i życiorys udało się autorom przedstawić – i to niejednokrotnie w sposób daleko wykraczający poza dotychczasowe opracowania biobibliograficzne. Niestety pomimo podjętych wysiłków i starań, nie udało się zdobyć i zamieścić w tym rozdziale tekstów na temat nieżyjących już historyków słowackich i węgierskich zajmujących się dziejami Polski. Słowaccy koledzy kolegów tłumaczyli to brakiem takich osób lub ich marksistowskim dogmatyzmem metodologicznym. Niemniej nauka węgierska i słowacka została chociaż symbolicznie ukazana. Śledząc losy i doro-

bek uczonych różnych generacji, można niejako z bliska i od strony bardziej ludzkiej obserwować nielinearny rozwój środkowoeuropejskich badań polonistycznych i polonoznawczych w przeszłości. Powstałe szkice są także wyrazem uznania i wdzięczności dla wkładu naukowego wybranych osobistości, a zarazem umożliwiają pełniejsze i pogłębione zrozumienie kontekstu, w jakim kształtowały się dotychczas środkowoeuropejskie (zwłaszcza czeskie) studia polonistyczne.

Całość zamyka rozdział dziewiąty, który – podobnie jak poprzedni – ma przede wszystkim charakter biograficzny. Trudno przecenić znaczenie wykładów, seminariów czy spotkań dyskusyjnych z wybitnymi (zagranicznymi) naukowcami i intelektualistami dla dalszego rozwoju młodych badaczy. Jedną z instytucji w Europie Środkowej i Wschodniej, która podejmuje od ćwierćwiecza systematyczne działania w tym kierunku, jest Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego. O korzeniach i genezie tej ważnej jednostki naukowo-dydaktycznej pisze jej założyciel i dyrektor Jan Malicki. Warto dodać, że wielu członków zespołu autorskiego drugiej monografii zbiorowej należy do Klubu Wschodniej Szkoły Letniej UW organizowanej przez Studium. Jako wyraz hołdu i uznania oraz w celu pogłębiania wspólnej pamięci o uczestnikach, organizatorach i wykładowcach poszczególnych jej edycji postanowiono opublikować w tym tomie również *Biogramy Zmarłych Profesorów Wschodniej Szkoły Letniej Uniwersytetu Warszawskiego*.

Obie monografie zbiorowe na temat czeskich studiów polonistycznych i polonoznawczych w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej zostały zaprezentowane podczas specjalnie w tym celu zorganizowanych spotkań w Ambasadzie RP w Pradze (8 kwietnia 2015 oraz 3 października 2016 roku), przy czym w programie pierwszego z nich była także dyskusja na temat współczesnych wyzwań stojących przed czeskimi i polskimi badaczami zajmującymi się w Republice Czeskiej problematyką polskiego języka, literatury, kultury, historii i polityki. Zaproszenie do dyskusji z udziałem kilkudziesięcioosobowej publiczności – moderowanej przez przedstawiciela Instytutu Polskiego w Pradze, a zarazem czeskiego i polskiego politologa Macieja Ruczaja – przyjęli: językoznawczyni Renata Rusin Dybalska z Uniwersytetu Karola w Pradze, historyk Jiří Friedl z filii Instytutu Historii Czeskiej Akademii Nauk w Brnie oraz politolog Michal Kubát również z Uniwersytu Karola w Pradze.

Debata potwierdziła większość najważniejszych wniosków wynikających z lektury przytocznonych tutaj publikacji (Baron, Madecki 2014a, Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová i in. 2014, M. Sobotková i in. 2014). Warto wspomnieć o tym, że czeska polonistyka (jako najważniejsza część składowa tutejszego polonoznawstwa) nie jest bynajmniej bytem małym – ani pod względem znaczenia, ani samodzielności. Jest bardzo rozbudowana, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę rozmiar Czech. Nie jest też zdominowana przez rusycystykę, jak ma to miejsce chociażby w Stanach Zjednoczonych (Filipowicz, Karcz, Trojanowska 2005, 8). Sąsiedztwo z Polską tylko częściowo tłumaczy ten nadal wyjątkowo pozytywny stan mający głębsze historyczne uwarunkowania. A skoro o nich mowa, należy dodać, iż w polonistyce czeskiej po wspólnych początkach na progu XIX wieku (Josef Dobrovský, Pavel Josef Šafařík, Jan Kollár) zaczęły się wyodrębniać trzy nurty badań polonistycznych: literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo.

Pomimo znaczących osiągnięć badawczych współczesnych czeskich polonistów i naukowców zajmujących się polską tematyką nie można jednocześnie nie dostrzegać niepokojących zjawisk i faktów, takich jak luka generacyjna. Poza tym niedostateczna jest liczba etatów dla pracowników naukowych i dydaktycznych, nie wspominając już o braku „rodzimych" profesorów tytularnych, którzy praktycznie bez wyjątku są już w wieku emerytalnym. Brak etatów (także dla absolwentów studiów doktoranckich) czeskie uniwersyteckie placówki polonistyczne odczuły przede wszystkim w związku z przeprowadzaną od latach 90. modernizacją nauczania języka polskiego i literatury. Polegała ona na tworzeniu nowych, dziś wśród studentów popularnych i przez potencjalnych pracodawców pozytywnie ocenianych kierunków łączących tradycyjną filologię z translatoryką i przedmiotami pozafilologicznymi (podstawy prawa, ruchu turystycznego, ekonomii, marketingu itp.) oraz na wzbogaceniu oferty zajęć fakultatywnych. Czeska polonistyka, a w zasadzie całe czeskie polonoznawstwo przeżywa tym samym stosunkowo niełatwy okres, w którym potrzebuje szczególnego wsparcia zarówno od polonistów, historyków, politologów, prawników etc. Z Polski, jak również ze strony przedstawicieli czeskiej slawistyki czy szerzej: humanistyki. Tylko wtedy czeskie studia polonistyczne mogą znów okrzepnąć i wydać plony na miarę swych najlepszych tradycji oraz oczekiwań odbiorców (czytelników i recenzentów) (por. Baron, Madecki 2016a).

Monografia zbiorowa pt. *Česká polonistická studia: tradice a současnost* [*Czeskie studia polonistyczne: tradycja i współczesność*] została najpierw przedstawiona w Starym Ratuszu w Brnie (5 marca 2015 roku). Odbyło się to w ramach polonistycznej uroczystości, której głównym punktem było wręczenie przez Grażynę Bernatowicz, Ambasador RP w Pradze i Annę Olszewską, Konsul Generalną RP w Ostrawie Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej wybitnym przedstawicielom brneńskiej polonistyki, prof. Krystynie Kardyni-Pelikánovej i jej mężowi, prof. Jarmilowi Pelikánowi (Baron, Madecki 2015). Z monografią mogli zapoznać się również uczestnicy konferencji *Polonica czeskie i Glacensia / Česká polonica a glacensia*, która pod auspicjami Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego odbyła się 22 maja 2015 roku na Uniwersytecie Hradec Králové (Baron, Madecki 2016b).

Tom drugi pt. *Czeskie badania nad Polską w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej* został zaprezentowany uczestnikom I Kongresu Czechoznawstwa Polskiego w trakcie uroczystości zakończenia w Starym Ratuszu we Wrocławiu (26 października 2016). Pomysłodawcą i najważniejszym z organizatorów tzw. „sieciowego" kongresu (od Szczecina do Cieszyna) było Polsko-Czeskie Towarzystwo Naukowe z siedzibą we Wrocławiu, na czele którego – niejako symbolicznie – stanął najpierw prof. Jacek Baluch (2007–2015), bohemista, a obecnie przewodzi mu dr Ryszard Gładkiewicz (od 2015 roku), historyk. Wsparcia logistycznego udzielił i swe gościnne progi – dla centralnych obrad kongresu – udostępnił Uniwersytet Wrocławski na czele z Adamem Jezierskim, Rektorem UWr. Pewne wyobrażenie o programie I Kongresu Czechoznawstwa Polskiego, który swoją obecnością zaszczycili ambasadorowie RP i RC: Grażyna Bernatowicz (Praga) i Jakub Karfík (Warszawa), dają nazwiska głównych referentów: Jaroslav Pánek (Praga), Jacek Baluch (Kraków), Józef Dobosz (Poznań) i Jan Miodek (Wrocław)[5].

Jak dotąd ostatnim miejscem, w którym została omówiona i przedyskutowana treść opracowania zbiorowego *Czeskie badania nad Polską w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej* był Uniwersytet Masaryka w Brnie, a ściślej: Instytut Slawistyki. Była to jedna z trzech instytucji biorących udział w obu

[5] Por. działalność Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego oraz dane zawarte na stronie: http://uni.wroc.pl/kongres-czechoznawstwa [dostęp: 30.12.2016].

projektach Forum Czesko-Polskiego przy Ministerwstwie Spraw Zagranicznych RC. W spotkaniu, które cieszyło się dużym zainteresowaniem pracowników naukowych i studentów, wzięli udział redaktorzy tomu R. Madecki i R. Baron, niektórzy recenzenci i autorzy z Republiki Czeskiej. Otworzył je prof. Ivo Pospíšil, dyrektor Instytutu Slawistyki UM, który w swoim wystąpieniu wspomniał o tradycji, aktualnym stanie i perspektywach czeskich badań polonistycznych ze szczególnym uwzględnieniem możliwości rozwoju brneńskiej polonistyki. Prezentacja zorganizowana przez Instytut Slawistyki UM i Klub Polski „POLONUS" w Brnie odbyła się w ramach Tygodnia Nauki na Wydziale Filozoficznym UM. Połączono ją z obchodami setnej rocznicy śmierci Henryka Sienkiewicza, które obejmowały wernisaż wystawy „Henryk Sienkiewicz (1846–1916)" przygotowanej przez Bibliotekę Raczyńskich w Poznaniu i Bibliotekę im. Jiřego Mahena w Brnie oraz program „Henryk Sienkiewicz znany i nieznany", ułożony przez studentów seminarium literaturoznawczego pod kierunkiem Renaty Putzlacher-Buchtovej.

Jeśli chodzi o recenzje, to pierwszy (czeskojęzyczny) tom został zrecenzowany zarówno przez wybitnych polskich historyków: prof. prof. Marcelego Kosmana (Poznań) i Henryka Gmiterka (Lublin), jak i znanych historyków średniego pokolenia na Litwie i w Czechach: doc. doc. Irenę Mikłaszewicz z Wilna oraz Jiřego Friedla z Brna[6]. Z kolei artykuł recenzyjny niedawno opublikowanego polskojęzycznego tomu drugiego (łącznie jednak z uwzględnieniem tomu pierwszego) pióra historyka prof. Artura Patka (Kraków) – autora licznych opracowań książkowych o losach Polaków za granicą – ukaże się niebawem na łamach pism „Slovanský přehled" w języku angielskim oraz „Historia Slavorum Occidentis" w języku polskim[7]. Z jednej strony zatem mamy do czynienia z adekwatną krytyczną refleksją naukową w odniesieniu

[6] Zob. recenzje publikacji Barona, Madeckiego i in. 2014a, ale także następujące pozycje: Kosman M., 2015, „Przegląd Zachodni", r. 71, nr 3; Gmiterek H., 2016, Český časopis historický, w: tegoż, „Czasy Nowożytne – Modern Ages", r. 114, nr 3; Mikłaszewicz I., 2015, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy", t. 15; Friedl J., 2015, „Slovanský přehled", r. 101, nr 2; Jireček M., 2015, „Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd", r. 29.

[7] Zob. Patek A., 2017, „Slovanský přehled", r. 103, nr 1; Patek A., „Historia Slavorum Occidentis", nr 1 (12) (w druku).

do obu monografii zbiorowych i poszczególnych ich części a nawet (wybranych) tekstów autorskich, z drugiej jednak odczuwalna jest dysproporcja pomiędzy reakcją przedstawicieli odpowiednich dyscyplin naukowych, tzn. w tym wypadku przede wszystkim historii, filologii i politologii.

Współpraca czeskich filologów i historyków zajmujących się szeroko rozumianymi studiami polonistycznymi i polonoznawczymi (warto poświęcić uwagę również sprawom terminologicznym, w Czechach stosuje się takie pojęcia jak »česká filologická polonistika« i »česká historická polonistika«) nie kończy się na zaprezentowanych wspólnych projektach i publikacjach. Zaawansowane były przygotowania do kolejnych prezentacji i spotkań dyskusyjnych w Warszawie, Bratysławie czy Wilnie (wiosna 2017); wystąpień na konferecji w Odessie (czerwiec 2017), a przede wszystkim do samodzielnego panelu pod nazwą *Česká polonistická studia* [*Czeskie studia polonistyczne*] podczas XI Zjazdu Historyków Czeskich w Ołomuńcu (wrzesień 2017), który miał na celu kontynuowanie czeskich interdyscyplinarnych badań nad Polską.

Dyskusja na temat dalszego rozwoju i integracji szeroko ujętych czeskich badań polonistycznych zapoczątkowana w związku z przygotowywaniem i wydaniem omówionych publikacji książkowych będzie zatem kontynuowana zarówno w środowisku czeskim, jak i międzynarodowym.

BIBLIOGRAFIA

Baron R., 2013, *Maxmilián Kolaja i „jego" klub*, w: Baron R., *Ambasadorowie wzajemnego zrozumienia. Niedocenieni twórcy pomostów między polską i czeską kulturą (XIX–XXI w.)*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Baron R., 2014, *Profesor Marian Szyjkowski oczami historyka. Z rozważań nad przyszłą biografią twórcy czeskiej polonistyki uniwersyteckiej*, w: Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L. et al., *Proměny polonistiky. Tradice a výzvy polonistických studií*, Praha: Univerzita Karlova.

Baron R., Madecki R. i in., 2014a, *Česká polonistická studia: tradice a současnost (filologie – historie – politologie – právo)*, Praha: Historický ústav.

Baron R., Madecki R., 2014b, *Czeskie badania nad Polską w kontekście europejskim*, „Prace Historyczne", z. 141, nr 1.

Baron R., Madecki R., 2014c, *Česká polonistická studia v evropském kontextu*, „Bulletin Historického ústavu AV ČR", r. XXV.

Baron R., Madecki R., 2015, *Slavnostní udělení Řádu za zásluhy o Polskou republiku prof. Krystyně Kardyni-Pelikánové a prof. Jarmilu Pelikánovi*, „Historia Slavorum Occidentis", nr 1 (8).
Baron R., Madecki R., 2016a, *Slavnostní prezentace kolektivních monografií zaměřených na česká bádání o Polsku*, „Bulletin Historického ústavu AV ČR", r. XXVII.
Baron R., Madecki R., 2016b, *Valné shromáždění Polsko-české vědecké společnosti a vědecký seminář Česká polonica a glacensia*, „Bulletin Historického ústavu AV ČR", r. XXVII.
Baron R., Madecki R., Malicki J. i in., 2016, *Czeskie badania nad Polską w kotekście Europy Środkowej i Wschodniej*, Praha: Historický ústav.
Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L., 2013, *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost / 90 lat praskiej polonistyki – historia i współczesność*, Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L. i in., 2014, *Proměny polonistiky. Tradice a výzvy polonistických studií*, Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
Filipowicz H., Karcz A., Trojanowska T., red., 2005, *Polonistyka po amerykańsku. Badania nad literaturą polską w Ameryce Północnej (1990–2005)*, Warszawa: IBL PAN.
Chvíla J., 2014, *Vývoj a osobnosti pražské univerzitní polonistiky do roku 1939 / Development and Personalities of Polish Philology Department at Prague´s University till Year 1939*, Praha: Univerzita Karlova (nieopublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem doc. Petra Kalety).
Ivaničková H., 1974, *Polonistyka na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja). Przeszłość – Teraźniejszość – Perspektywy*, „Biuletyn Polonistyczny", t. 17, nr 53.
Janaszek-Ivaničková H., 1987, *Karel Krejčí, czyli o komparatystycznym budowaniu mostów zrozumienia i przyjaźni*, w: Janaszek-Ivaničková H., *Misjonarze i konsumenci. Literatura i wartości w krajach słowiańskich*, Katowice: Wyd. „Śląsk".
Kardyni-Pelikánová K., 2003, *Uwiedzeni przez polską literaturę. Czeska polonistyka literacka*, Warszawa: IBL PAN.
Kardyni-Pelikánová K., 2005, *Horák Jiří*, w: Starnawski J., red., *Słownik badaczy literatury polskiej*, t. VII, Łódź: ŁTW.
Kardyni-Pelikánová K., 2006, *O warsztacie naukowym Karola Krejčego (1904–1979) na przykładzie literatury polskiej*, w: Pospíšil I., Zelenka M., red., *Karel Krejčí a evropské myšlení*, Brno: Slavistická společnost Franka Wollmana.
Kardyni-Pelikánová K., 2007a, *Pokłosie komparatysty. Studia o polskiej i czeskiej literaturze*, Brno: Masarykova univerzita.
Kardyni-Pelikánová K., 2007b, *W poszukiwaniu istoty (eidos) Słowiańszczyzny. Literatura polska w badaniach Franka Wollmana*, w: Kardyni-Pelikánová K., *Pokłosie komparatysty*, Brno: Masarykova univerzita, s. 206–226.
Kardyni-Pelikánová K., 2013, *Polonoznawczy Kongres Interdyscyplinarny w Pradze*, „Historia Slavorum Occidentis", nr 1 (4), s. 213–217.
Kardyni-Pelikánová K., 2015, *Polonistyczna jesień 2013 r. w Pradze*, „Pamiętnik Literacki", nr XLIX, s. 39–50.
Kardyni-Pelikánová K., 2017a, *„Čechy krásné, Čechy mé…". Czesko-polskie interakcje literackie (eseje – studia – szkice)*, Brno: Masarykova univerzita (w druku).

Kardyni-Pelikánová K., 2017b, *Bogaty plon wydawniczy polonistyczej jesieni 2013 roku w Pradze*, „Postscriptum", nr 2 (w druku).
Kudělka M., Šimeček Z. i in., 1972, *Československé práce o jazyce, dějinách a kultuře slovanských národů od r. 1760. Biograficko-bibliografický slovník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Madecki R., 2008, *Polský jazyk v Brně (průkopníci a pokračovatelé)*, w: Madecki R., Štěpán L., red., *Poláci v Brně / Polacy w Brnie / a na jižní Moravě*, Brno: POLONUS – Polský klub v Brně, Středoevropské centrum slovanských studií.
Madecki R., 2009, *Maxmilián Kolaja – zakladatel brněnské polonistiky (K 85. výročí otevření lektorátu polštiny v Brně)*, w: Pančíková M., red., *85. výročie polonistiky na Univerzite Komenského v Bratislave*, Bratislava: STIMUL.
Matějková V., 2012, *Komparativní přístupy Karla Krejčího v jeho pojetí české a polské literatury*, Praha: Univerzita Karlova (nieopublikowana rozprawa doktorska).
Pančíková M., 2013, *Polonistyka w Bratysławie obchodzi 90 lat!*, http://www.bristol.us.edu.pl/nowosci.php?a=37 [dostęp: 28.12.2016].
Pančíková M., red., 2009, *85. výročie polonistiky na Univerzitě Komenského v Bratislave*, Bratislava: STIMUL.
Pospíšil I., Madecki R. i in., 2012, *Česká polonistika: nové výzvy, nová témata*, Brno: Masarykova univerzita.
Sobotková M. i in., 2014, *Polonistika v Olomouci v minulosti a dnes / Polonistyka w Ołomuńcu dawniej i dziś*, Olomouc: Univerzita Palackého.
Stec A., 2014, *Mezinárodní vědecká konference Česká polonistická studia v evropském kontextu*, „Slovanský přehled", r. 100, nr 1.
Štěpán L., 2008, *Literárněvědná polonistika v Brně (několik poznámek k historii a současnosti)*, w: Madecki R., Štěpán L., red., *Poláci v Brně / Polacy w Brnie / a na jižní Moravě*, Brno: POLONUS – Polský klub v Brně, Středoevropské centrum slovanských studií.

Roman Madecki, Roman Baron

POLISH STUDIES IN THE CZECH REPUBLIC – A COMPARATIVE APPROACH

The 90th anniversary of Polish studies in the Czech Republic is a jubilee that has already become very inspiring. In 2013, two international conferences were organized with the support of the Polish-Czech Forum at the Ministry of Foreign Affairs in the Czech Republic. The article aims at presenting the results of an interdisciplinary project entitled *Polish studies in the Czech Republic in the European context (I–II)*. Prominent Polish language and culture researchers, historians, lawyers and political scientists from the Czech Republic and all over Europe were involved in the project. The position of Polish studies in the Czech Republic (with the main centres in Prague, Brno, Olomouc and Ostrava) is also discussed in the article.

Keywords: Polish studies in Czech, interdisciplinary research, philology, history, the Polish language and culture knowledge

JIŘÍ MURYC

Uniwersytet Ostrawski
Ostrawa, Republika Czeska

HISTORIA I OBECNY STAN BADAŃ POLONISTYCZNYCH NA UNIWERSYTECIE OSTRAWSKIM

Nauczanie filologii polskiej na poziomie akademickim ma w Ostrawie długoletnie tradycje, mimo że polonistyka w tamtejszym środowisku ma znacznie krótszą historię niż na pozostałych uniwersytetach w Czechach i byłej Czechosłowacji. Powstanie sekcji polonistyki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego przypada na rok 1961, kiedy to w ramach Katedry Języków Obcych w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej zaczęto kształcić pierwszych polonistów. Początki ostrawskiej polonistyki związane są przede wszystkim z postaciami profesorów Karola Daniela Kadłubca oraz Jana Korzennego. Należy jednak wymienić innych zasłużonych pracowników związanych z tą placówką. Byli to m.in. (w kolejności alfabetycznej): Jiří Damborský, Romuald Grzesiak, Kazimierz Kaszper, Halina Klimsza, Jan Malicki, Zofia Matysková, Tadeusz Siwek, Dariusz Tkaczewski (Muryc, Raclavská 2014, 676; Muryc, Raclavská 2015, 127).

Samodzielna placówka – Katedra Polonistyki i Folklorystyki – powstała w październiku 1990 roku, wydzielając się ze wspomnianej już Katedry Języków Obcych. Po powstaniu Uniwersytetu Ostrawskiego w roku 1991 Katedra Polonistyki i Folklorystyki weszła w skład Wydziału Filozoficznego UO i tym samym stała się jedyną samodzielnie działającą katedrą filologii polskiej w ówczesnej Czechosłowacji. Jeszcze w tym samym roku z inicjatywy człon-

ków Katedry (przede wszystkim prof. K.D. Kadłubca) powstał Instytut Badań Etniczności Polskiej, którego siedziba znajdowała się w Czeskim Cieszynie. Pracownicy tej placówki zajmowali się przede wszystkim zagadnieniami związanymi z pograniczem w perspektywie historycznej, językowej, socjologicznej i socjolingwistycznej. Instytut ściśle współpracował z ówczesną Katedrą Polonistyki i Folklorystyki, zwłaszcza w dziedzinie badań naukowych. Kolejna zmiana organizacyjna ostrawskiej polonistyki nastąpiła w 1999 roku, kiedy Katedra Polonistyki stała się jednym z trzech zakładów nowo powstałej Katedry Slawistyki (Muryc, Raclavská 2015, 127–128).

Aktualnie ostrawski Zakład Polonistyki prowadzi szeroki wachlarz kierunków na wszystkich poziomach kształcenia uniwersyteckiego – licencjackim, magisterskim oraz doktoranckim. Ostrawskiej polonistyce przysługują również prawa nadawania tytułów doktora habilitowanego oraz profesora. Znacznym zainteresowaniem wśród studentów wszystkich kierunków uczelni cieszą się czterostopniowe lektoraty języka polskiego – pierwszy stopień przeznaczony dla początkujących, ostatni, czwarty – dla zaawansowanych (Muryc, Raclavská 2015, 128).

Struktura kierunków studiów na polonistyce ostrawskiej przedstawia się następująco:

- Kierunki studiów stopnia licencjackiego – stacjonarne:
  - język polski i literatura (studia jednokierunkowe),
  - język polski i literatura (studia dwukierunkowe).
- Kierunki studiów stopnia licencjackiego – niestacjonarne:
  - język polski w sferze biznesu (studia jednokierunkowe).
- Kierunki studiów stopnia magisterskiego – stacjonarne:
  - język polski i literatura (studia jednokierunkowe),
  - język polski i literatura (studia dwukierunkowe),
  - nauczanie języka polskiego w szkołach średnich (studia dwukierunkowe nauczycielskie),
  - język polski w praktyce przekładowej (studia jednokierunkowe).
- Studia doktoranckie (PhD) – stacjonarne i niestacjonarne:
  - język polski,
  - slawistyka porównawcza (językoznawstwo i literaturoznawstwo).

Zainteresowania naukowe i główne kierunki pracy badawczej pracowników naukowo-dydaktycznych ostrawskiego Zakładu Polonistyki skupiają się

wokół kilku nurtów, głównie jednak ukierunkowane są na polsko-czeskie pogranicze językowe. Obecnie powstają tutaj przede wszystkim prace poświęcone językoznawstwu historycznemu i porównawczemu, czesko-polskiej frazeologii oraz językowemu obrazowi świata. Uwaga ostrawskich polonistów skupia się ponadto na badaniach wielokulturowego obszaru Śląska Cieszyńskiego (zwłaszcza czeskiej części tego regionu), interdyscyplinarnych aspektów życia polskiej mniejszości narodowej, zagadnieniach języka polskiego w Republice Czeskiej (status oraz kontakty języków, bilingwizm, interferencja międzyjęzykowa i kulturowa, dialekty na pograniczu czesko-polskim, język poszczególnych grup społecznych). Podejmowane są także próby badań czesko-polskiej komunikacji w sferze biznesu. Oprócz tego poświęca się uwagę zagadnieniom porównawczym współczesnej polskiej i czeskiej literatury, literaturze regionalnej i zaolziańskiej, przekładoznawstwu oraz nauczaniu języka polskiego w środowisku czeskim (Muryc, Raclavská 2015, 129).

Tworzone są zespoły badawcze pracujące nad określonymi zagadnieniami, np. w roku 2012 zakończono badania sytuacji językowej w czesko-polskiej sferze życia duchowego prowadzone pod kierownictwem Jiřego Muryca. Celem projektu badawczego pt. *Sytuacja językowa w czesko-polskim środowisku kościelnym na Zaolziu* (*Církevní diskurz v širším společensko-historickém kontextu českého Těšínska*, Muryc 2012) było naszkicowanie niektórych konkretnych i ogólnych stwierdzeń wynikających z aktualnej sytuacji językowej i dyskursu religijnego na terenie Zaolzia, a więc językowych i społeczno-historycznych uwarunkowań komunikacji w kościołach na czeskim Śląsku Cieszyńskim, mianowicie Kościoła Rzymskokatolickiego i Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania. Za jeden z najważniejszych punktów dyskursu religijnego wybrano tło historyczne obu konfesji, czyli pewien kontekst społecznych, kulturowych, politycznych i prawnych uwarunkowań, które je kształtowały. Kolejny ważny czynnik to analiza tekstów pisanych i mówionych w ujęciu synchronicznym i diachronicznym. Zespół naukowców zwrócił szczególną uwagę na polszczyznę cieszyńską jako odmianę regionalnej polszczyzny literackiej, której kształtowanie się było (i nadal jest) uwarunkowane zróżnicowanym charakterem tego regionu. Rozwinięciem wskazanych zagadnień w aspekcie synchronicznym były także tematy oscylujące wokół czasopism kościelnych. Analizie poddanych zostało kilka publikacji

Kościoła Katolickiego ukazujących się w latach 2006–2011 w czterech zaolziańskich gminach: Czeskim Cieszynie, Boguminie, Karwinie i Trzyńcu. Periodyki zestawiono na zasadzie kontrastu wobec tradycyjnie rozumianego kościelnego słowa mówionego, odnotowano występujące w nich stałe połączenia wyrazowe i ich modyfikacje. W wybranych tekstach skoncentrowano się na polskich i czeskich frazeologizmach. Zbadano nie tylko ich liczebność, lecz również np. występowanie w nich błędów frazeologicznych, transformacji i innowacji. Szczególną uwagę poświęcono frazeologizmom biblijnym oraz rozumieniu ich znaczenia przez dzisiejsze społeczeństwo. Oprócz wyżej wymienionych kontekstów historycznych i lingwistycznych nie zostały pominięte zagadnienia socjolingwistyczne odnoszące się do aktualnej sytuacji językowej w sferze kościelnej. Przeprowadzono badania ankietowe wśród wiernych i duchownych Kościoła Rzymskokatolickiego i Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania; pytania koncentrowały się przede wszystkim na zjawiskach ogólnojęzykowych, a także wzajemnych relacjach języka i życia religijnego. Pytano m.in. o postawy użytkowników wobec stosowanych kodów językowych lub regionalnego subkodu, który zresztą (jako język ojczysty) wybrała liczna grupa wiernych. Oprócz tych kwestii dociekania badaczy dotyczyły zróżnicowanych zależności między językiem i sferą duchową człowieka: obserwowano zachowania językowe duchownych i wiernych w oficjalnych sytuacjach komunikacyjnych, w sytuacjach prywatnych, w komunikacji pomiędzy członkami zboru, w relacjach wierny – ksiądz, wierny – Bóg itp. W ten sposób rozpatrzono schemat komunikacji np. w kancelariach parafialnych, podczas mszy świętej, spowiedzi, modlitwy. Stwierdzono m.in. niejednolitą pozycję języka ojczystego i języka drugiego (polskiego lub czeskiego), mimo tego, że ten ostatni był ogólnie znany i zrozumiały. W ankietach odnotowano znaczenie „odczuwania" języka, dostrzeganie stosowności lub niestosowności jego użycia w konkretnych sytuacjach i formach komunikacji. Szczególny wkład w badania wnoszą informacje o tym, jaka praktyka językowa obowiązuje w parafiach, w jaki sposób władze duchowne rozwiązują kwestie braków w zakresie kompetencji językowej, jak członkowie wspólnot religijnych dostosowują się do siebie nawzajem, a jak odnoszą się do języka większości itp. (Muryc 2014, 177–179).

Następnym ostrawskim projektem wartym odnotowania był grant poświęcony badaniom językowego obrazu psa w językach i kulturach Słowian. Projekt realizowany był przez zespół Jany Raclavskiej. Pod koniec 2015 roku ukazała się zamykająca owe badania książka pt. *Pies w języku i myśleniu. Sonda do słowiańskiej frazeologii i idiomatyki* (*Pes v jazyce a myšlení. Sonda do slovanské frazeologie a idiomatiky*, Raclavská 2015). Zespół studentów i pracowników naukowych Katedry Slawistyki zajmował się szczególną, choć nie do końca zbadaną relacją psa i człowieka. Pierwotny cel zakładał analizę wyłącznie porównawczo-frazeologiczną, lecz w miarę upływu czasu poszerzał się o kolejne obszary. Zadanie badawcze polegało na uchwyceniu relacji (za pomocą analizy interpretacyjnej frazeologizmów w języku czeskim, polskim i rosyjskim) związanych z leksemem 'pies' i poddaniu ich konfrontacji z wiadomościami z nauk przyrodniczych oraz wiedzą z zakresu sztuk plastycznych. W celu potwierdzenia lub też obalenia niektórych wstępnych przesłanek dokonano ekscerpcji danych dostępnych we współczesnych źródłach leksykograficznych, tekstach internetowych, tekstach literatury pięknej w języku czeskim, polskim i rosyjskim oraz przeprowadzono badania ankietowe wśród użytkowników badanych języków. Szeroko zakrojone prace miały na celu zestawienie informacji uzyskanych ze źródeł słownikowych z rzeczywistością językową i opisanie funkcjonowania faktycznych znaczeń frazeologizmów używanych na co dzień. Uzupełnieniem tej wiedzy były analizy dzieł literackich, w których występował leksem 'pies' w swej pierwotnej lub zmetaforyzowanej postaci. Problematyka powiązana z tym właśnie pojęciem w języku i kulturze okazała się niezwykle pasjonująca – chociażby ze względu na swą wielowymiarowość. Zespół autorski stwierdził również, że do tego tematu można podejść wyłącznie przez zaakceptowanie omawianego leksemu jako „faktu psycho-socjo-kulturowego" (Chlebda 2007, 25; Raclavská 2015, 201–209).

Z nowości wydawniczych dotyczących regionu Zaolzia i Śląska Cieszyńskiego warto wymienić jeszcze dwie pozycje. Pierwsza to *Język przygranicznego mikroświata (mowa potoczna mieszkańców Zaolzia)* Ireny Bogoczovej i Małgorzaty Bortliczek (*Jazyk příhraničního mikrosvěta (běžná mluva Těšíňanů v ČR*, 2014). Publikacja zawiera analizę aktualnej sytuacji komunikacyjnej na pograniczu czesko-polskim – mianowicie na terenie Śląska Cieszyńskiego po czeskiej stronie granicy państwowej – oraz transkrypcję autentycznych i ak-

tualnych wypowiedzi mieszkańców tego regionu, dokładniej dzieci i młodzieży szkolnej z miejscowych szkół z polskim językiem nauczania. Praca została napisana w języku czeskim i polskim. Uwzględniono w niej specyfikę oceny danego problemu dokonywanej z perspektywy zarówno czeskiej, jak i polskiej. Autorki skupiły uwagę przede wszystkim na autentycznych wypowiedziach użytkowników gwary, którą określa się na Zaolziu mową *po naszymu*. Gwary nie utożsamiają z tradycyjną gwarą cieszyńską ani z mową potoczną (rozumianą jako ogólny nieliteracki wariant języka czeskiego) ani z polskim używanym w tym regionie lub poza nim. W publikacji autorki przedstawiły wyniki własnych badań terenowych prowadzonych w środowisku młodzieży zaolziańskiej, a więc wśród młodego pokolenia użytkowników wymienionej mowy potocznej, a nie np. wśród seniorów (generacji odchodzącej), czyli osób uważanych przez badaczy terenowych (gwaroznawców) za te, których mowa zachowuje cechy najbardziej pożądane dla odtworzenia obrazu gwary. Podstawę pracy stanowi część tekstowa (wybór wypowiedzi zapisanych *po naszymu*). Ponadto książka opisuje wyznaczniki tożsamości etnicznej i regionalnej, przedstawia gwarę (zachodnio-) cieszyńską i normy jej użycia, omawia jej miejsce w systemie języka etnicznego, jej status i pozycję w lokalnej komunikacji językowej, określa różnice między tradycyjną gwarą a aktualnym sposobem komunikowania się jej użytkowników itp. (Bogoczová, Bortliczek 2014, 65–70).

Z kolei praca autorstwa Michała Przywary pt. *Literatura Śląska Cieszyńskiego po 1989 roku* (Przywara 2015) wychodzi poza obszar językoznawstwa, dotyczy bowiem literatury na Zaolziu i Śląsku Cieszyńskim – w rozprawie przedstawiono rozwój życia literackiego po 1989 roku. Pod uwagę wzięto zarówno twórczość autorów polskich, jak i czeskich, przy czym badacz skoncentrował się na wzajemnych powiązaniach i współpracy między regionami przejawiających się aktywnym życiem literackim. W celu dokładnego zrozumienia widocznych w omawianym okresie tendencji i zjawisk autor przedstawił historię literatury cieszyńskiej począwszy od 1945 roku. Wielu twórców debiutujących w tych latach pozostało aktywnych literacko także po zmianach ustrojowych, a niektórzy z nich dopiero w czasach demokratycznych w pełni rozwinęło skrzydła (wcześniej przycięte cenzurą komunistyczną). W książce autor analizuje również twórczość gwarową oraz twórczość czeskich

autorów na Śląsku Cieszyńskim – do momentu powstania dzieła był to temat w żaden sposób nieopracowany przez czeskich badaczy (Przywara 2015, 7–10).

Pracownicy ostrawskiego ośrodka współpracują z katedrami i zakładami badawczymi czeskich, polskich oraz innych europejskich uniwersytetów (współpraca ta rozwija się pomyślnie przede wszystkim z ośrodkami polonistycznymi w Katowicach, Opolu, Wrocławiu, Krakowie, Poznaniu, Gdańsku, Częstochowie, Bielsku-Białej, Bańskiej Bystrzycy, Wilnie – co jest możliwe m.in. dzięki wymianom w ramach programu Erasmus+). Wynikiem kooperacji naukowo-dydaktycznej są liczne międzynarodowe konferencje, badania i publikacje naukowe (w tym miejscu należy wymienić publikowany wspólnie z Uniwersytetem Opolskim periodyk „Studia Slavica", który w 2010 r. znalazł się na liście pism recenzowanych krajowej Rady ds. Badań Naukowych, Rozwoju i Innowacji Republiki Czeskiej oraz na liście referencyjnej czasopism ERIH+). Znacznym zainteresowaniem cieszyły się także rocznicowe konferencje naukowe poświęcone polskim noblistom i ich dorobkowi literackiemu oraz cykliczne konferencje „Area Slavica" oraz „Paremia narodów słowiańskich" (jesienią 2016 roku odbyła się ósma edycja tej konferencji). W pracach naukowych i programach grantowych uczestniczą również doktoranci oraz studenci, którzy prezentują wyniki własnych badań na organizowanych co roku międzynarodowych seminariach studenckich i doktoranckich pt. „Slavica Iuvenum" (Muryc, Raclavská 2015, 129).

Z zaprezentowanego zarysu wynika zatem powiązanie z szeroko rozumianymi badaniami pogranicza czesko-polskiego. Niemniej jednak do podstawowych zadań ostrawskiego Zakładu Filologii Polskiej należą również te o charakterze ogólnonaukowym, dydaktycznym oraz promocyjno-kulturowym. Z konkretnych działań na rzecz popularyzacji języka polskiego w Republice Czeskiej należy wymienić: wspieranie Miejscowego Koła Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Ostrawie, współpracę z Czesko-Polską Izbą Handlową w Ostrawie, promocję polskiej kultury w ostrawskich szkołach podstawowych i średnich oraz w różnego rodzaju instytucjach kultury w Ostrawie i kraju morawsko-śląskim. Członkowie Zakładu byli, wraz z dziennikarką i pedagogiem mgr Martyną Radłowską-Obrusník, współzałożycielami klubu dyskusyjnego „Stolik Polski", w ramach którego odbywają się regularne spotkania osób zainteresowanych życiem kulturalnym w Polsce. Trzeba podkreślić, że

są one organizowane całkowicie w czynie społecznym i kierowane zarówno do Polaków, jak i Czechów (przez tych ostatnich coraz liczniej odwiedzane). Ostrawska polonistyka współpracuje również z polskimi organizacjami, ośrodkami, instytucjami, redakcjami oraz polskimi szkołami na Zaolziu. Szczególnie pomyślnie rozwija się współpraca z Konsulatem Generalnym Rzeczypospolitej Polskiej w Ostrawie (Muryc, Raclavská 2015, 129).

Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum" Uniwersytetu Warszawskiego w 2006 roku przyznało Zakładowi Polonistyki Uniwersytetu Ostrawskiego wyróżnienie w uznaniu zasług w szerzeniu polskiej kultury i oświaty za granicą. Niezmiernie cieszymy się z tego, że w 2016 roku nagrodę „Polonicum" otrzymała profesor Marta Pančíková, słowacka polonistka związana przede wszystkim z polonistyką w Bratysławie, która od 2011 roku pracuje właśnie w Ostrawie.

Mamy nadzieję, że ostrawska polonistyka także w następnych latach będzie należała do liczących się placówek naukowo-dydaktycznych, przyczyniając się do budowania spójnego i pozytywnego wizerunku Uniwersytetu w Ostrawie. Jednocześnie wierzymy, że pozostanie w gronie najsilniejszych ośrodków polonistycznych w Czechach, którego głos będzie słyszalny nie tylko w Polsce, ale również wśród polskiej społeczności na Zaolziu".

BIBLIOGRAFIA

Bogoczová I., Bortliczek M., 2014, *Jazyk příhraničního mikrosvěta (běžná mluva Těšíňanů v ČR)/Język przygranicznego mikroświata (mowa potoczna mieszkańców Zaolzia)*, Ostrava: Ostravská univerzita.

Chlebda W., 2007, *Człowiek Niewiedzący w zoologu albo zwierzęta w polskim opisie słownikowym*, w: Kowalski P., Łeńska-Bąk K., Sztandara M., *Bestie, żywy inwentarz i bracia mniejsi. Motywy zwierzęce w mitologiach, sztuce i życiu codziennym*, Opole: Wyd. UO.

Muryc J., red., 2012, *Církevní diskurz v širším společensko-historickém kontextu českého Těšínska*, Ostrava: Ostravská univerzita.

Muryc J., 2014, *Dyskurs religijny w dwujęzycznym środowisku czeskiego Śląska Cieszyńskiego*, w: Benešová M., Rusin-Dybalska R., Zakopalová L., *Proměny polonistiky. Tradice a výzvy polonistických studií*, Praha: Karolinum.

Muryc J., Raclavská J., 2014, *Trendy w nauczaniu polonistyki zagranicznej (na przykładzie Uniwersytetu Ostrawskiego)*, w: Gajda S., Jokiel I., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, t. II, Opole: Wyd. UO.

Muryc J., Raclavská J., 2015, *Zakład Polonistyki Uniwersytetu Ostrawskiego – działalność naukowo-dydaktyczna*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Przywara M., 2015, *Literatura Śląska Cieszyńskiego po 1989 roku*, Ostrava: Ostravská univerzita.
Raclavská J., red., 2015, *Pes v jazyce a myšlení. Sonda do slovanské frazeologie a idiomatiky*, Ostrava: Ostravská univerzita.

Jiří Muryc

HISTORICAL AND CONTEMPORARY RESEARCH ON THE POLISH LANGUAGE AND CULTURE AT THE UNIVERSITY OF OSTRAVA

The article presents the main facts concerning the Department of Polish Philology at the University of Ostrava in the Czech Republic. The research, didactics and activities promoting language and culture have all been presented in the paper. The current research concentrates on Polish-Czech language relations on the borderland, the linguistic image of the world and the literature of Zaolzie.

Keywords: Ostrava, Czech Republic, Polish Philology, Polish language, Zaolzie

GABRIELA OLCHOWA

Uniwersytet im. Mateja Bela
Bańska Bystrzyca, Republika Słowacka

NOWE WYZWANIA POLONISTYKI ZAGRANICZNEJ W XXI WIEKU NA PRZYKŁADZIE SŁOWACJI

Poza Polską działa wiele różnych jednostek, które zajmują się studiami polonistycznymi, nauczaniem języka polskiego i promocją polskiej kultury. Są wśród nich polonistyki, lektoraty, ośrodki uniwersyteckie i badawcze oraz inne instytucje. Na gruncie słowackim kulturę polską propagują przede wszystkim: Instytut Polski wraz z Ambasadą RP w Bratysławie, Centrum Kultury i Języka Polskiego w Bańskiej Bystrzycy oraz Dom Polsko-Słowacki w Bardejowie. Kursy języka polskiego regularnie prowadzi Instytut Polski w Bratysławie. Przy Ambasadzie RP działa Szkolny Punkt Konsultacyjny, w którym w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum kształci się dzieci obywateli polskich czasowo lub na stałe mieszkających na terenie Słowacji. Oprócz tego funkcjonują polonijne szkoły języka polskiego.

Losy studiów polonistycznych na Słowacji nie napawają optymizmem. Niestety studia o profilu filologicznym w ramach katedr slawistycznych nie przetrwały. Na Uniwersytecie Preszowskim lektorat języka polskiego utrzymał się przy Katedrze Studiów Środkowoeuropejskich, a nauka języka polskiego realizowana jest w ramach nowego kierunku – studiów środkowoeuropejskich (zob. Vojteková 2015). Na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie język polski prowadzony jest w ramach studiów środkowoeuropejskich i programu translatorskiego pn. kompilacja języka polskiego i kultury w Katedrze

Filologii Słowiańskich. Najmłodszy ośrodek, polonistyka na Uniwersytecie im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy stworzona przy Katedrze Języków Słowiańskich, w roku akademickim 2017/2018 będzie obchodzić swe 20-lecie. Bańskobystrzyccy studenci kształcą się na kierunku przekład i tłumaczenie o specjalizacji język polski i kultura lub język polski i kultura z programem językowym: angielskim, niemieckim, hiszpańskim itp. Programy te mają akredytację dla studiów licencjackich i magisterskich do 2021 r. Katedrę tworzą: prof. dr hab. Władysław Śliwiński (jednocześnie wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego), dr hab. Gabriela Olchowa, dr Anita Račáková i mgr Miłosz Waligórski (zatrudniony w charakterze lektora).

W tytule niniejszego artykułu przywołany został termin „polonistyka zagraniczna", który często traktowany jest jako opozycja do określenia „polonistyka krajowa". Jednak obie polonistyki powinny tworzyć wspólnotę, której celem jest rozwój tej nauki, dlatego należy zgodzić się ze stwierdzeniem Anny Dąbrowskiej, że „polonistyka stanowi całość, która składa się z uzupełniających się skrzydeł – krajowego i zagranicznego" (Dąbrowska 2014, 752). Podobnie twierdzi Jolanta Tambor:

> nieoceniona i nie do przecenienia jest rola polonistycznych rozpraw badawczych i popularnonaukowych powstających za granicą, szczególnie tych pisanych w obcych językach – to rola promocyjna. (…) No i w końcu rzecz istotna dla nas, polonistów Polaków pracujących w Polsce. To prace powstające za granicą pozwalają nam spojrzeć na polskie dobra kulturowe z innej – nie lepszej, nie gorszej – po prostu innej perspektywy. To dzięki nim uświadamiamy sobie często problemy, których nie da się dostrzec od wewnątrz (Tambor 2014, 744).

Polonistyka zagraniczna była niedoceniana, ale zmieniło się to dzięki działalności między innymi Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych, organizacji kolejnych Kongresów Polonistyki Zagranicznej itp. Przyczyniły się do tego również czasopisma, w których prezentowano polonistyki zagraniczne i ich dorobek – przykładem może być chociażby katowickie „Postscriptum Polonistyczne", którego numer w roku 2015 w całości poświęcony został polonistykom w sąsiedztwie: w Czechach i na Słowacji.

Trzeba zaznaczyć, że zdarza się, iż poloniści krajowi nie dysponują rzetelną wiedzą na temat zagranicznych ośrodków polonistycznych i ich dokonań. Poświadcza to chociażby Raport Komisji Polonistyk Zagranicznych Komitetu Nauk o Literaturze PAN, a konkretnie sprawozdanie cząstkowe dotyczące sytuacji polonistyki w Czechach i na Słowacji (rok akademicki 2012/2013), które niestety jest powierzchowne i nieścisłe. Zostało ono sporządzone na podstawie ankiety dotyczącej Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie oraz informacji ze stron internetowych Uniwersytetu Preszowskiego oraz Uniwersytetu im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Przy czym podkreślono, że

> rzetelna ocena wymaga większej ilości informacji i szerszego, pogłębionego opisu. Dopiero taki opis pozwoli rozpoznać potrzeby południowych przygranicznych polonistyk i zaproponować ewentualne działania wspomagające (Mikołajczak 2012/2013).

W sprawozdaniu podano liczbę studentów, informacje o tym, że członkami kadry naukowej są polscy wykładowcy, a kształcenie polonistów ukierunkowane jest głównie na pracę przekładową. Ponadto stwierdzono, że: „polonistyki nastawione są głównie na kształcenie (nauczanie języka polskiego), brakuje danych dotyczących prowadzonych badań" i „niewielki jest też zakres współpracy z ośrodkami naukowymi" (Mikołajczak 2012/2013).

Szkoda, że nie sięgnięto do licznych publikacji prezentujących historię, działalność, współpracę z zagranicznymi uniwersytetami, organizowane konferencje i dorobek naukowy słowackich polonistyk, które ukazały się nie tylko na Słowacji, ale także w polskich czasopismach naukowych, tomach pokonferencyjnych (zob. Ciesielska, Wawrzyniak 2015; Kotuła 2009; Olchowa 2009, 2013, 2015; Pančiková 2009; Račáková 2008, 2013, 2015; Sojda 2009; Vojteková 2015).

Pracownicy polonistyki na Uniwersytecie im. Mateja Bela spełniają wszystkie wymogi Słowackiej Komisji Akredytacyjnej (Akreditačná komisia). Kadra naukowa rozwija się, zdobywając kolejne stopnie i tytuły naukowe, ale ze względów finansowych (mimo sporego obciążenia dydaktycznego) nie można poszerzyć zespołu o asystentów (np. wychowanków, którzy dawniej bywali zatrudniani na tych stanowiskach) czy doktorantów. Żadna ze

słowackich uczelni nie posiada prawa do prowadzenia studiów doktoranckich, uprawnień do przeprowadzania habilitacji, nadawania tytułu profesora z języka polskiego.

Ostatnio wydane publikacje to monografie: *Dialektyzmy i kultura ludowa w dramatach Stanisława Wyspiańskiego*, *Słownik osobliwości leksykalnych S. Wyspiańskiego na materiale utworów dramatycznych* – pierwsza książka jest autorstwa Władysława Śliwińskiego, a druga pod jego redakcją; tomy naukowe: *Słowiański dialog kulturowy. Studia leksykalne i gramatyczne* pod redakcją Władysława Śliwińskiego, Anity Račákovej i Gabrieli Olchowej, *Języki słowiańskie w procesie przemian* pod redakcją Gabrieli Olchowej i Mieczysława Balowskiego oraz artykuły, które ukazały się w Polsce, Czechach, na Słowacji, Węgrzech, Ukrainie. Oprócz tego zostały zorganizowane międzynarodowe konferencje: „Język w kulturze. Kultura w języku" (2013) we współpracy ze Stowarzyszeniem „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego i konferencja słowacko-polska zatytułowana „Języki słowiańskie w procesie przemian" (2015), która gościła naukowców z Instytutu Filologii Polskiej i Instytutu Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Ostrawskiego i Uniwersytetu Preszowskiego. Wykładowcy bańskobystrzyckiej polonistyki aktywnie uczestniczyli w Kongresie Słowackich Slawistów, konferencjach krajowych i międzynarodowych. Tylko w semestrze letnim roku akademickiego 2016/2017 goszczono wykładowców z Uniwersytetu Rzeszowskiego, Zielonogórskiego, Jagiellońskiego, Gdańskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku oraz z instytucji takich jak: Ośrodek Studiów Wschodnich, budapeszteński Central European University, Muzeum Narodowe w Gdańsku. Ponadto pracownicy akademiccy wygłosili wykłady na Ukrainie na Narodowym Uniwersytecie w Użhorodzie czy w ramach programu CEEPUS i Erasmus+ w Czechach i w Polsce. Na polu badawczym realizowane są granty: „Słownictwo dyferencjalne w dramatach Stanisława Wyspiańskiego – studia leksykologiczno-leksykograficzne", „Reciprocita a tenzia translácie a interkultúrnej komunikácie", „Hybridita v jazyku, texte, v translácii" i „Jazyky v krajinách V4". Zaproponowano też nowe projekty: „Vplyv nových lingvistických smerov na jazykovednú terminológiu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom

pláne)" czy „Slovanské spisovné jazyky v synchrónii a diachrónii: západoslovanský a východoslovanský kontext".

Działalność polonistyki zagranicznej w dzisiejszych czasach nie może ograniczać się do uczelnianych murów, konferencji dla naukowców, wykładów, biesiad dla studentów itp., dlatego w Katedrze Języków Słowiańskich powstało Centrum Kultury i Języka Polskiego, które uroczyście otwarto w 2012 r.

Jednostka ma swoją siedzibę i działa na Uniwersytecie Mateja Bela, ale blisko współpracuje z Instytutem Polskim w Bratysławie. Stanowi forum, na którym dochodzi do nawiązania kontaktów, spotkań, współpracy i wymiany doświadczeń między polską i słowacką społecznością. Do głównych zadań Centrum należy:

a) współpraca ze słowackimi i polskimi ośrodkami naukowymi i kulturalnymi, Państwową Biblioteką Naukową (*Štátnou vedeckou knižnicou*) w Bańskiej Bystrzycy, gdzie znajduje się Studium Słowiańskie (*Slovanska študovňa*), współpraca z Akademią Sztuk Pięknych;
b) organizacja spotkań z osobistościami świata nauki, kultury, polityki;
c) realizacja badań naukowych dotyczących dialogu międzykulturowego;
d) promowanie studiów polonistycznych;
e) szerzenie wiedzy z języka i kultury polskiej;
f) organizacja warsztatów tłumaczeniowych;
g) w perspektywie – prowadzenie kursów języka polskiego dla szerokiej społeczności słowackiej (Olchowa 2015, 228).

Zgodnie z wymienionymi założeniami kadra stara się poszerzać zasięg swoich działań, np. regularnie prowadzi otwarte zajęcia konwersacyjne z języka polskiego dla początkujących i średnio zaawansowanych studentów uczelni pod kątem ich zainteresowań.

Wieloletnia współpraca z Akademią Sztuk Pięknych w Bańskiej Bystrzycy polega na przekładzie przez studentów polonistyki współczesnych dramatów polskich (m.in. Julii Holewińskiej), które następnie są odczytywane bądź wystawiane na scenie artystycznej uczelni. Ponadto bańskobystrzyccy studenci tłumaczą polskie filmy, które prezentowane są na imprezach kulturalnych i festiwalach.

Dzięki funkcjonowaniu Centrum kontakt z polską historią i kulturą mają nie tylko studenci poloniści, ale przede wszystkim mieszkańcy Bańskiej

Bystrzycy. Współpraca – zwłaszcza ta z polskim Instytutem Pamięci Narodowej – pozwoliła na zorganizowanie wielu wystaw i wykładów (m.in. „W objęciach Wielkiego Brata", „Fenomen Solidarności", „Komunizm – La Belle Époque, dekada lat siedemdziesiątych XX wieku w europejskich państwach bloku sowieckiego"; „Sowieci w Polsce 1944–1993"). Imprezy te odbyły się równolegle w Centrum Kultury Niezależnej, na bańskobystrzyckim rynku, w ratuszu, miejskiej bibliotece czy Muzeum Powstania Słowackiego.

Kolejny rodzaj polonistycznej działalności nazwać można serwisem translatorskim. Są to usługi w zakresie tłumaczenia pisemnego artykułów, monografii, wystaw oraz tłumaczenia symultanicznego podczas konferencji, wykładów i biesiad literackich. W tym miejscu należałoby podkreślić znaczenie przekładu w edukacji polonistycznej, który to przedmiot bardzo często jest niedoceniany, a to właśnie tłumaczenia specjalistyczne umożliwiają i w dużym stopniu ułatwiają rozwój kontaktów przygranicznych, wspierają ruch turystyczny, przyczyniają się do nawiązania współpracy we wszystkich dziedzinach i sprawiają, że polskie firmy mogą funkcjonować na słowackim rynku, a dzięki temu absolwenci polonistyki nie mają trudności ze znalezieniem pracy. Jak stwierdza A. Račáková:

> W warunkach współczesnej Europy poszerza się profil tłumacza, który staje się kreatywnym transkulturowym mediatorem posiadającym kompetencje interdyscyplinarne i spełniającym zmieniające się wymagania społeczeństwa (Račáková 2013, 361).

Pomimo tak szeroko zakrojonej działalności bańskobystrzycka polonistyka nadal zmaga się z pewnymi trudnościami.

> Wymagania rynku decydują o statusie poszczególnych dziedzin nauki, potrzebie rozszerzania i pogłębiania wiedzy przede wszystkim w zakresie humanistyki („małe" kierunki są obecnie uznawane za niepotrzebne, a nawet są zamykane) (Račáková 2013, 350).

Niż demograficzny sprawił, że kolejne roczniki nie są liczne. W celu pozyskania studentów organizowane są dni otwarte, noce języków, prezentacje

kierunku i polskiej kultury w gimnazjach, konkursy dla uczniów gimnazjów i szkół średnich, aby w przyszłości sytuacja mogła ulec zmianie.

Dążeniem kadry jest także innowacyjna działalność w innych niż dotąd obszarach. Parę lat temu na Uniwersytecie M. Bela zostały przeprowadzone egzaminy pisemne i ustne ze znajomości języka polskiego dla słowackich dyspozytorów i lekarzy. Okazało się, że poziom językowy zdających nie był zadowalający, dlatego uczestnikom zaproponowano kursy w ramach doskonalenia zawodowego. W latach 2014–2015 pracownicy polonistyki przystąpili do projektu Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Republiki Słowackiej o nazwie: „Národný program vzdelávania pre Integrovaný Záchranný Systém vo väzbe na podporu človeka v tiesni a úlohy v oblasti bezpečnostného systému štátu". W ramach grantu przetłumaczono podręcznik oraz nagrania do nauki języka polskiego dla słowackich dyspozytorów numeru alarmowego 112. Materiały miały postać e-learningową, a kursantami byli lekarze, policjanci, pogranicznicy i ratownicy górscy. Oprócz tego odbywały się spotkania konwersacyjne w Żylinie, Nowej Wsi Spiskiej i Humenném, prowadzili je dr hab. Gabriela Olchowa, dr Anita Račáková i mgr Jakub Pacześniak. Doświadczenia zdobyte podczas zajęć wykorzystano w kolejnym projekcie w ramach Funduszu Wyszehradzkiego pt. „Dvojazyčné lingvistické nástroje pre integrovaný záchranny system v poľsko-slovensko pohraničí (1. časť) (2015–2016). Pokłosiem tego projektu jest *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* autorstwa A. Majewskiej-Wójcik i M. Smoleń-Wawrzusiszyn z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz A. Račákovej i G. Olchowej z Uniwersytetu im. Mateja Bela. Publikacja składa się z dwu części: polsko- i słowackojęzycznej części ogólnej, w której opisano podstawy komunikacji językowej (m.in. opis osoby, czasu i przestrzeni, pogoda) oraz z części specjalistycznej, w której bazowano na tekstach autentycznych, by przedstawić sytuacje komunikacyjne typowe dla służb ratowniczych: pogotowia ratunkowego, policji, straży pożarnej, ratownictwa górskiego. I tak we wprowadzeniu zaprezentowano środki transportu, szlaki komunikacyjne, służby ratownicze, miejsca związane z ratownictwem, żywioły, zdarzenia losowe i wypadki, przestępstwa, dolegliwości, choroby i urazy, objawy. Następne cztery rozdziały poświęcone zostały już konkretnym służbom. Dla przykładu w części zatytułowanej *Policja* znajdują się teksty

z zakresu kontroli ruchu drogowego, wykroczeń, kradzieży kieszonkowych, kradzieży samochodów, włamań i wypadków drogowych. Do każdego tekstu dołączono słowniczek i ćwiczenia. Podobnie w rozdziale dotyczącym straży pożarnej zostały zamieszczone teksty dotyczące zadań straży pożarnej, powodzi, pożaru budynków i lasów. Na końcu podręcznika znajduje się klucz do ćwiczeń i słownik obejmujący występujące słownictwo specjalistyczne. Oczywiście tematów mogło być znacznie więcej, wzięto jednak pod uwagę poziom językowy uczących się i ograniczenia objętościowe publikacji. Autorki mają nadzieję, że książka będzie nie tylko cenną pomocą dla wymienionych służb, ale także zostanie wykorzystana w kształceniu kolejnych pokoleń tłumaczy.

Opisując działalność polonistyki zagranicznej i wyzwań, przed którymi stoi, pozostaje jeszcze apelować do polonistów krajowych i polskich instytucji o wszechstronne wsparcie, bez którego dalszy rozwój sztuki polonistycznej poza granicami Polski nie będzie możliwy.

BIBLIOGRAFIA

Ciesielska J., Wawrzyniak K., 2015, *Studia polonistyczne na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).

Dąbrowska A., 2014, *Polonistyka w Polsce a polonistyka na świecie. Centrum i peryferie?*, w: Gajda S., Jokiel I., red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, t. 2, Opole: Wyd. UO.

Kotuła B., 2009, *Niebezpieczne pokrewieństwo. Kilka refleksji o nauczaniu języka polskiego w Słowacji*, w: Baluch J., Papierz M., red., *Nauczanie języków pokrewnych*, Kraków: Scriptum.

Majewska-Wójcik A. i in., 2016, *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego*, Lublin: Wyd. KUL.

Mikołajczak M., 2012/2013, *Sprawozdanie cząstkowe dotyczące sytuacji polonistyki w Czechach i na Słowacji (rok akademicki 2012/2013)*, http://www.interpolonistyka.pl/images/Polonistyki_w_Czechach_i_na_S%C5%82owacji_sprawozdanie.pdf [dostęp: 03.06.2016].

Olchowa G., 2009, *Implementacja programu nauczania „Polski język i kultura" dla specjalizacji przekład i tłumaczenie na UMB w Bańskiej Bystrzycy*, w: tejże, red., *Nauczanie języków słowiańskich jako obcych w środowisku słowiańskim – stan obecny a perspektywy*, Bańska Bystrzyca: Wyd. UMB.

Olchowa G., 2013, *Polonistyka w Europie. Kształcenie tłumaczy języka polskiego na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy*, w: Filip G., Pasterska J., Patro-Kucab M., red., *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Rzeszów: Wyd. URz.

Olchowa G., 2015, *Prezentacja polonistyki na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza", vol. 22(42), nr 2.
Olchowa G., Balowski M., 2015, red., *Języki słowiańskie w procesie przemian*, Bańska Bystrzyca: Belianum.
Pančiková M., 2009, *Nowe programy studiów na polonistyce w Bratysławie*, w: Miodunka W., Serenty *A*., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wrocław: Wyd. UW.
Račáková A., red., 2008, *10 rokov polonistiky na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystricy*, Bańska Bystrzyca: Wyd. UMB.
Račáková A., 2013, *Perspektywy rozwoju polonistyki na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy*, w: Filip G., Pasterska J., Patro-Kucab M., red., *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Rzeszów: Wyd. URz.
Račáková A., 2015, *Historia polonistyki na Uniwersytecie Macieja Bela w Bańskiej Bystrzycy*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).
Raport Komisji Polonistyk Zagranicznych Komitetu Nauk o Literaturze PAN, http://www.interpolonistyka.pl/images/RAPORT_PODSTAWOWY.pdf [dostęp: 03.06.2016]
Sojda S., 2009, *Rozważania słowacystyczno-polonistyczne o nauczaniu języków pokrewnych*, w: Baluch J., Papierz M., red., *Nauczanie języków pokrewnych*, Kraków: Scriptum.
Śliwiński W., 2016, *Dialektyzmy i kultura ludowa w dramatach Stanisława Wyspiańskiego*, Kraków: Wyd. Libron.
Śliwiński W., 2016, red., *Słownik osobliwości leksykalnych S. Wyspiańskiego na materiale utworów dramatycznych*, Kraków: Wyd. Libron.
Śliwiński W., Račáková A., Olchowa G., 2013, red., *Słowiański dialog kulturowy. Studia leksykalne i gramatyczne*, Bańska Bystrzyca: Belianum.
Tambor J., 2014, *Czym jest polonistyka zagraniczna?*, w: *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, Gajda S., Jokiel I., red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, t. 2, Opole: Wyd. UO.
Vojteková M., 2015, *Polonistyka w Preszowie na Słowacji – historia i współczesność*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1(15).

Gabriela Olchowa

NEW CHALLENGES FOR POLISH STUDIES ABROAD
IN THE 21ST CENTURY – THE CASE OF SLOVAKIA

The article describes the Polish Studies Faculty at Matej Bel University Banská Bystrica. The author presents the academic achievements of the lecturers, their publications and projects in which they are involved. Special attention is paid to the Centre of Polish Language and Culture. The article focuses on the problems and challenges that this institution must face at the beginning of the 21st century.

Keywords: Polish as a foreign language, Polish Studies, Slovakia

KRASIMIRA KOLEVA
Uniwersytet Szumeński
Szumen, Bułgaria

DESISLAVA-DEVORA ATANASOVA
Uniwersytet Szumeński
Szumen, Bułgaria

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ NA UNIWERSYTECIE SZUMEŃSKIM

Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie w Szumenie ma długą tradycję. Szumen to jedno z miast ściśle związane z polską obecnością w Bułgarii, o czym świadczą rozliczne ślady – nie tylko historyczne. Bułgarsko-polskie kontakty kulturalne i naukowe do dziś są niezwykle intensywne. Biorąc pod uwagę powyższe fakty, edukacja w zakresie języka i kultury polskiej jest ważna nie tylko w celach humanistycznych, dlatego też badacze zwracają szczególną uwagę na interaktywne metody szkoleniowe oraz specyfikę nauczania języków obcych (w tym: polskiego) w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym.

Możliwość nauki języka polskiego i kultury polskiej na jednym z tradycyjnych bułgarskich uniwersytetów to rezultat nie tylko zawartych pomiędzy państwami umów dwustronnych w zakresie edukacji wyższej i nauki, ale także historyczny spadek po obecności Polaków w Szumenie (warto wspomnieć chociażby bitwę Władysława Warneńczyka pod Szumenem w 1444 r.). W połowie XIX w. – w wyniku rozbiorów Polski – emigracja polska i węgierska (ok. 600 Polaków pod dowództwem generała Józefa Bema oraz ok. 400 Węgrów prowadzonych przez Lajosa Kossutha) wywarła wpływ na kulturę i społeczeństwo bułgarskie, a proces ten nazwany został „europeizacją w Szumenie". Po odzyskaniu niepodległości Polacy wspierali odbudowę państwa bułgar-

skiego – wydarzenia te na zawsze związały ze sobą te dwa słowiańskie, chrześcijańskie narody w okresie cywilizacyjnych wyborów. Włączenie do programu studiów humanistycznych języka polskiego oraz jego promocja wśród młodych ludzi w dużej mierze opiera się na pozytywnym wizerunku Polski. Polska wspólnota cieszy się autorytetem zarówno z powodu bliskości językowej, jak również dzięki wydarzeniom historycznym i wywodzącym się z Polski postaciom ważnym dla Bułgarii, Europy i świata.

Język polski na Uniwersytecie Szumeńskim im. biskupa Konstantyna Presławskiego jest obowiązkowym językiem słowiańskim na kierunku filologia bułgarska oraz dyscypliną fakultatywną na pozostałych kierunkach związanych ze slawistyką. Jest to lektorat praktyczny, zsynchronizowany z przedmiotem teoretycznym – gramatyką porównawczą języków słowiańskich, w ramach którego (tradycyjnie już) językiem reprezentującym grupę zachodniosłowiańską jest właśnie język polski. Podstawowe cele kursu języka polskiego ukierunkowane są na: 1) poznanie gramatyki opisowej, regularnych i nieregularnych form występujących w polszczyźnie (w kontekście porównawczym: zestawienie języka polskiego jako języka syntetycznego wobec analitycznego bułgarskiego); 2) kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów w języku polskim; 3) rozwijanie rozumienia ze słuchu; 4) umiejętność budowania prostych komunikatów, wypowiadania się na określony temat, tworzenie dialogów sytuacyjnych; 5) budowanie wypowiedzi pisemnej na określony temat, znajomość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych. Podstawą kierunków slawistycznych jest język starobułgarski, prasłowiański oraz historia języka bułgarskiego. Ułatwia to nauczanie polskiej fonetyki i ortografii, ponieważ w języku polskim występuje bezpośrednia kontynuacja zjawisk językowych zachodzących także w języku starobułgarskim. W dialektach bułgarskich zachowało się wiele słów o podobnym, a nawet jednakowym brzmieniu jak w języku polskim. To, co jest specyficzne dla polskiej fonetyki, dla Bułgarów nie jest aż tak trudne do wyartykułowania, język bułgarski należy bowiem do klasy języków średniotembrowych, ponadto w dialektach w różnych częściach kraju występuje szeroki repertuar zbliżonych do polskich fonemów. Bariery, które stanowią istotną przeszkodę dla przedstawicieli innych nacji, są o wiele mniejsze także z tego powodu, że powszechnie znany jest język rosyjski. Bliskość języka polskiego i bułgarskiego ułatwia Bułgarom naukę.

Wraz z dostosowaniem systemu edukacji w szkolnictwie wyższym do norm obowiązujących w Unii Europejskiej zmienił się wymiar godzin kursu języka polskiego. Początkowo nauka trwała trzy semestry. Po przebudowie systemu nauczania na trzystopniowy i ujednolicony liczba zajęć została zredukowana do jednego semestru. Dodatkowo wprowadzono nowy fakultatywny przedmiot – historię Polski i kulturę polską – realizowany w języku bułgarskim, bezpośrednio związany z dwusemestralnym podstawowym kursem literatury słowiańskiej. Studenci mają możliwość uczenia się języka polskiego na kursach „Polonicum". Biorąc pod uwagę fakt, że zdecydowana większość polskich lektorów w Szumenie włada językiem bułgarskim, ponieważ mają bułgarskie pochodzenie (np. mgr Robert Todorow, mgr Sylwia Makowska-Fleischerowicz) albo założyli rodziny w Bułgarii (np. dr Wanda Stępniak-Minczewa, mgr Danuta Łuczak-Filczewa), szumeńscy studenci mają szanse nauczyć się polszczyzny od nosicieli języka świadomych bułgarskich kontekstów kulturowych.

Wyjątkowość danego języka polega także na specyfice mentalności kształtowanej przez kulturowy obraz świata. Bułgarzy jako Słowianie i Bałkańczycy różnią się od innych słowiańskich narodów, stąd też nauczanie języka polskiego w tym kraju wiąże się z wielokulturowością. Studenci mają różnorodne pochodzenie etniczne, różne wyznania. Różnice religijne pomiędzy prawosławnymi Bułgarami i katolickimi Polakami w Szumenie nie są na co dzień aż tak widoczne. Istnieje tu znany katolicki zakon oraz kościoły, których duchowni są także Polakami, a liturgie prowadzone są również w języku polskim. W mieście i w okolicach Warny istnieje historycznie jednolita i dobrze zorganizowana Polonia, w Warnie działa Polski Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Adama Mickiewicza – dostępny także dla bułgarskich dzieci, dzięki temu mają one możliwość w przyszłości rozpocząć studia w języku polskim. Poza tym nawiązana została współpraca w zakresie metodyki nauczania jpjo. Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) rokrocznie organizuje w Polskim Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym kurs nauczania języka polskiego jako obcego zgodny z aktualnymi standardami metodycznymi, w którym uczestniczą m.in. lektorzy i lingwiści z Szumenu. Okazję, by uczyć się języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania mają praktycznie wszyscy studenci oraz pracownicy naukowi uczelni. W śro-

dowisku akademickim stale zwiększa się zainteresowanie uczestnictwem w zajęciach polonistycznych. Na potrzeby wyjazdów studenckich oraz szkoleniowych i dydaktycznych w ramach programu Erasmus oraz Erasmus+ prowadzony jest także kurs języka polskiego na kierunkach technicznych i przyrodniczych. W wyniku wciąż rosnącej liczby uczestników wymian międzyuczelnianych (studentów i naukowców), którzy planują wyjazd do Polski, proporcjonalnie zwiększa się liczba osób zainteresowanych nauką języka polskiego.

Język polski nauczany jest na kilku kierunkach filologicznych na studiach licencjackich, z których dwa to kierunki slawistyczne: filologia bułgarska (tryb stacjonarny i zaoczny) i filologia rosyjska oraz na kierunkach multidyscyplinarnych, takich jak: pedagogika nauczania języka bułgarskiego i rosyjskiego, pedagogika nauczania historii i języka rosyjskiego. Wprowadzenie języka polskiego do programu nauczania ostatniego z wymienionych kierunków motywowane jest m.in. współpracą w dziedzinie archeologii oraz historii nowożytnej pomiędzy instytucjami naukowymi z Polski i Szumenu (Narodowy Instytut Archeologiczny, Filia w Szumenie). Jednym z dobrze zbadanych zagadnień jest np. historia polskich misji katolickich na terenach bułgarskich. Wydarzenia, w których występuje szeroko pojęty czynnik polski są obiektem zainteresowania nie tylko społeczności akademickiej, ale również Regionalnego Muzeum Historycznego. Język polski wykładany jest także na kierunku lingwistyka stosowana, gdzie połowę przedmiotów stanowią dyscypliny slawistyczne. W programach studiów magisterskich oraz doktoranckich związanych ze slawistyką widać wyraźną potrzebę realizacji kursów języka polskiego – szczególnie w obszarze językoznawstwa i translatologii oraz języka w turystyce i biznesie.

Nauczanie języka polskiego prowadzone jest nie tylko w murach uczelni. W procesie kształcenia polonistycznego uczestniczą instytucje edukacyjne, naukowe i kulturowe, które związane są ze swymi polskimi odpowiednikami, takimi jak Instytut Polski w Sofii (najstarsza polska instytucja tego typu na świecie, liczy ponad 90 lat). W Szumenie, gdzie polska obecność od wielu wieków ma konkretny wymiar, nauczanie języka polskiego jest dosyć dobrze ugruntowane. Dla Bułgarów mieszkających na skrzyżowaniu szlaków łączących Europę Południowo-Wschodnią z Orientem multikulturowość i poli-

lingwizm są naturalnymi zjawiskami. Są zmotywowani w dążeniu do uzyskania wykształcenia wyższego – także poza granicami kraju – co jest wynikiem ich pragmatycznego (uwarunkowanego kontekstem historycznym okresu odrodzenia) podejścia do życia. Potrafią łączyć tradycję z nowoczesnością, są otwarci na nowe możliwości. Nieprzypadkowo zatem, jeszcze zanim w 1984 r. uruchomiony został lektorat języka polskiego na Uniwersytecie w Szumenie, w największej szkole w regionie uczono języków indoeuropejskich, w tym fakultatywnie – języka polskiego. Szkołą tą było Gimnazjum im. Savy Dobroplodnego (jednostka jest stowarzyszona z UNESCO), a język polski wykładali absolwenci polskich uczelni wyższych. Aktualnie (poza wspomnianym wcześniej lektoracie języka polskiego prowadzonym na Uniwersytecie w Szumenie) możliwa jest także nauka języka polskiego i polskiej kultury w Czitalishte im. Dobriego Wojnikowa. Jest to dom kultury działający w Szumenie od 1856 r., w którym edukuje się mieszkańców w integralny i interaktywny sposób. Rozwija tu swoją działalność Stowarzyszenie Słowiańskie im. Marina Drinowa. Realizowane są projekcje filmów, wystawy, koncerty i inne wydarzenia kulturalne. W dwóch ostatnich dekadach tematyką polską zajmował się Jan Herold, dziennikarz, tłumacz, badacz, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. W Bibliotece Regionalnej im. Stiliana Chilingarova w Szumenie, która jest trzecią pod względem liczby woluminów biblioteką w Bułgarii, znajduje się duży polski księgozbiór, w którym dominują pozycje z zakresu językoznawstwa i literatury. Polityka kulturalna i edukacyjna realizowana przez bibliotekę oparta jest na wieloletniej współpracy z Instytutem Polskim w Sofii oraz ze znaczącymi czytelniami w Polsce. Patron instytucji jest autorem książki zatytułowanej *Madziarzy i Polacy w Szumenie* (1943), która opowiada o emigracji polskiej oraz wpływie, jaki wywarła na społeczność regionu. Pozycja ta cieszy się dużym zainteresowaniem, doczekała się kilku wznowień. Inną jednostką intensywnie współpracującą z Uniwersytetem w Szumenie jest Galeria Miejska im. Eleny Karamichałowej.

Tradycje nauczania języka polskiego w Szumenie w sposób naturalny są skoncentrowane wokół uczelni, jednak w procesie edukacji polonistycznej biorą udział wszelkie instytucje kulturalno-oświatowe, których celem jest promocja Polski poza granicami kraju. W mieście, w którym język polski jest niezwykle ceniony, jedna z głównych ulic nosi nazwę Adama Mickiewicza

(podobnie jak jedno z audytoriów na uniwersytecie), w architekturze upamiętnione zostały wydarzenia historyczne związane z Polakami. Ponadto lektorat języka polskiego prowadzony jest na wysokim poziomie, co skutkuje rosnącą popularnością języka polskiego oraz polskiej kultury.

Krasimira Koleva, Desislava-Devora Atanasova

TEACHING POLISH LANGUAGE AND CULTURE AT THE SHUMEN UNIVERSITY

The article presents the history of Polish studies at the Shumen University with regard to the general Bulgarian context and other centres of Polish studies in Bulgaria. Strong historical and cultural bonds between the Polish and Bulgarian nations are one of the main reasons of the constant interest of young Bulgarians in the Polish language.

Keywords: Shumen, Polish education in Bulgaria, Polish Studies

NOTY O AUTORACH

Desislava-Devora Atanasova – mgr, Uniwersytet im. Biskupa Konstantina Presławskiego w Szumenie, Bułgaria. Absolwentka Szkoły Polskiej im. Adama Mickiewicza w Warnie i Uniwersytetu im. Biskupa Konstantina Presławskiego w Szumenie (rusycystyka, bułgarystyka). Uzyskała szkolenia na Uniwersytecie Karola Wielkiego w Bydgoszczy, ORPEG-u i w Moskwie (ИРЯ). Wykłada w Liceum Ogólnokształcącym im. Sawy Dobroplodniego w Szumenie, które należy do grona Szkół Stowarzyszonych UNESCO. Współpracownik Departamentu Metodyki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szumeńskiego. Główne dziedziny zainteresowań, publikacji i projektów: językoznawstwo porównawcze, leksykologia, gramatyka, translatologia, metodyka nauczania języków obcych. Członkini Polskiego Klubu w Warnie.

Roman Baron – dr, Instytut Historii Czeskiej Akademii Nauk, Praga, Czechy. Z wykształcenia historyk. Prowadził wykłady na Uniwersytecie Karola i Uniwersytecie im. Masaryka. Zajmuje się stosunkami czesko-polskimi w XIX i XX w. Najważniejsze publikacje jego autorstwa to: *Political Culture in Central Europe (10th–20th Century)*, *part II* (Warszawa 2005) (współred.); *Nad Olzą i Ostrawicą* (Opole 2006); *A jednak zostanie…* (Orłowa – Czeski Cieszyn 2009) (red.); *Między Polską i Czechami* (Toruń 2009); *Ambasadorowie wzajemnego zrozumienia* (Toruń 2013); *Česká polonistická studia: tradice a současnost* (Praha 2014) (współred.); *Czeskie badania nad Polską* w *kontekście Europy Środkowej* i *Wschodniej, Praha 2016* (współred.). Członek zarządu Czeskiego Towarzystwa Historycznego, Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego, Rady Programowej Czesko-Polskiego Forum przy MSZ RC.

Krzysztof Biedrzycki – dr hab., prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Polska. Historyk literatury, krytyk literacki, krytyk filmowy, badacz edukacji. Autor książek *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008) oraz dwóch serii podręczników do języka polskiego dla liceum. Pracował na uniwersytetach w USA (University of Rochester oraz Central Connecticut State University) i we Francji (Université de Bourgogne w Dijon).

Agata Bogdańska – mgr, Szkoła Europejska w Varese, Włochy. Absolwentka szczecińskiej polonistyki, w latach 2002–2007 stypendystka, a następnie lektorka języka polskiego w Katedrze Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie w Genui. Nauczycielka języka polskiego w Szkole Europejskiej w Varese oraz w Polskiej Szkole przy Konsulacie RP w Mediolanie.

Małgorzata Borkowska – dr, Uniwersytet Rennes 2, Francja. Polonistka, iberystka. W latach 2013–2017 lektor języka polskiego na Uniwersytecie Rennes 2. Autorka prac komparatystycznych (książki, artykuły, hasła encyklopedyczne) nt. twórczości J. Łobodowskiego, T. Parnickiego, Z. Kossak, ks. J.S. Pasierba, K. Wojtyły, L. Amejko, E. Mendoza, M. Cervantesa, J.I. de la Cruz, I. de Loyola, H.F. Paraviciny, B. Obregona, G. de Olidena, K. Galvan, J.R. Jiméneza, C. Fuentesa, B. Cendrarsa, F.G. Lorcy, E. Poniatowskiej i in. Dwukrotnie Stypendystka MEN. Uczestniczka konferencji naukowych, poetka. Miłośniczka gór, sztuk, odległych

kultur i języków. Jej kot Smouroute kontynuuje tradycje literackie swoich polsko-francuskich protoplastów z Bretanii.

Jakub Bortlík – mgr, Uniwersytet im. Palackiego w Ołomuńcu, Czechy. Anglista interesujący się wymową oraz etymologią, badacz przede wszystkim języków europejskich. W pracy doktorskiej powstającej w Katedrze Anglistyki i Amerykanistyki na Uniwersytecie im. Palackiego w Ołomuńcu zajmuje się upodobnieniem dźwięczności, fonetyką międzywyrazową oraz glotalizacją w dialektach języka czeskiego i słowackiego w porównaniu z językiem angielskim. Zawodowo uczy lingwistyki i języka angielskiego. Wegetarianin, który w życiu osobistym jest fanem wolnego oprogramowania, wiersza poleceń, siatkówki oraz św. Franciszka z Asyżu. Jest szczęśliwie zaręczony.

Mariya Bracka – dr hab., Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki w Kijowie, Ukraina. Docent w Katedrze Polonistyki Instytutu Filologii Narodowego Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki. Autorka trzech monografii oraz około 60 artykułów naukowych opublikowanych na Ukrainie, w Polsce, Litwie i Macedonii. Współorganizatorka szeregu międzynarodowych konferencji naukowych w Polsce i na Ukrainie. Współredaktorka kilku tomów studiów pokonferencyjnych i tematycznych oraz periodyku „Kijowskie Studia Polonistyczne" (Kijów, redaktor naczelny – R. Radyszewski). Jej krąg zainteresowań naukowych to: historia literatury polskiej oraz ukraińskiej XIX wieku, historia literatury pogranicza polsko-ukraińskiego XIX wieku, komparatystyka literacka, studia kulturowe, studia postkolonialne.

Sung-Eun Choi (Estera Czoj) – prof., Department of Polish Studies, Hankuk University of Foreign Studies, Seul, Korea Południowa. Jej zainteresowania naukowe to: komparatystyka, współczesna poezja polska oraz przekład literacki. Do jej najważniejszych publikacji należą: *Korea w polskich utworach literackich: od pierwszej wzmianki do współczesności*, w: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, t. 1, 2009; *Poezja Wisławy Szymborskiej z perspektywy filozofii Lao-Zhuanga*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie*, t. 3, *Obecności* (2010); *Recepcja poezji Wisławy Szymborskiej w Korei Południowej*, „Pamiętnik Literacki" 2014, z. 4.

Halina Czuba – dr, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska. Językoznawczyni, pracuje jako wykładowca na Wydziale Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Anna Dąbrowska – prof. zw. dr hab., Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski, Polska. Dyrektor Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego UWr. Członkini Państwowej Komisji ds. Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego. Brała udział w tworzeniu polskiego systemu certyfikatowego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na lingwistyce kulturowej, dziejach nauczania języka polskiego jako obcego, polszczyźnie cudzoziemców oraz współczesnym języku polskim. Jest autorką kilku książek i blisko dwustu artykułów.

Kamila Dembińska – mgr, Klub Dialogu, Warszawa, Polska. Od 1998 r. lektorka języka polskiego jako obcego. W latach 2004–2010 lektorka JPJO w College of Europe w Natolinie. Współzałożycielka szkoły Klub Dialogu (2004), zajmuje się opracowywaniem materiałów, szkoleniem i ewaluacją lektorów. Współautorka serii podręczników do nauki języka polskiego na poziomie A1 i A2 START oraz „Zeszytów Lektora". Od 2013 r. prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych Metodyka Nauczania JPJO na uczelni Vistula, a od 2014 – zajęcia z dydaktyki języka polskiego jako obcego na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym. Absolwentka iberystyki UW.

Anna Dunin-Dudkowska – dr hab., Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie, Polska. Dyrektor CJiKPdPiC, tłumacz przysięgły języka angielskiego, kierownik podyplomowych studiów translatorycznych oraz Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej na UMCS. Interesuje się tekstologią, genologią, translatoryką i glottodydaktyką. Jest członkiem Państwowej Komisji ds. Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego, zastępcą Prezesa Stowarzyszenia „Bristol" i członkiem Stowarzyszenia Tłumaczy Przysięgłych i Sądowych TEPIS. Od 36 lat prowadzi zajęcia z języka polskiego i angielskiego dla cudzoziemców, języka specjalistycznego dla tłumaczy i metodyki nauczania JPJO. Zrealizowała kilkanaście krajowych i międzynarodowych grantów dydaktycznych.

Karolina Fastyn-Pleger – mgr, Uniwersytet w Konstancji, Niemcy. W latach 2009–2012 lektorka języka polskiego jako obcego w Instytucie Slawistyki na Uniwersytecie w Giessen. Od 2013 r. lektorka JPJO na Uniwersytecie w Konstancji. Oprócz pracy ze studentami prowadzi także zajęcia z języka polskiego dla dzieci w polskiej szkole w Konstancji. Członkini Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech. Opiekunka merytoryczna glottodydaktycznych praktyk studenckich Uniwersytetu Warszawskiego.

Przemysław E. Gębal – dr hab. prof. UW, Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski; Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska. Kierownik Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW. Germanista, studiował dodatkowo filologię włoską i romańską na Freie Universität w Berlinie oraz na Université Paris III (La Sorbonne Nouvelle). Autor i współautor licznych publikacji z zakresu nauczania języków obcych oraz podręczników i materiałów dydaktycznych do ich nauki. Rzeczoznawca ds. podręczników MEN. W swojej obecnej działalności naukowej koncentruje się na aspektach kształcenia nauczycieli języków obcych, glottodydaktyce porównawczej, nauczaniu języka polskiego jako drugiego oraz dydaktyce języków specjalistycznych.

Wojciech Hofmański – dr, Katedra Studiów Środkowoeuropejskich, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy. Absolwent Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, polonista i językoznawca. Członek Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego. Prowadzi badania w zakresie psycholingwistyki, lingwistyki kontaktowej i glottodydaktyki polonistycznej. Przedmiotem szczególnego zainteresowania uczynił fenomen komunikatywności międzyjęzykowej oraz problematykę interakcji pokrewnych lingwokultur. W nielicznych wolnych chwilach podróżuje pociągami po Europie Środkowej.

Alexander Horák – dr, Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska; Uniwersytet im. Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja. Absolwent Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie, specjalizacja język polski – język słowacki. Studia doktoranckie ukończył na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w roku 2016. Pracuje jako lektor języka słowackiego. Tłumacz przysięgły i tłumacz literatury pięknej z języka polskiego na język słowacki. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół gramatyki i metodyki nauczania języków słowiańskich w aspekcie porównawczym.

Aleksandra Janowska – dr hab., Instytut Języka Polskiego im. I. Bajerowej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska. Interesuje się przede wszystkim zagadnieniami związanymi z ewolucją języka. W jej dorobku naukowym znajduje się wiele artykułów poświęconych zwłaszcza słowotwórstwu i leksyce. Opublikowała trzy monografie: *Kształtowanie się polskiej klasy przyimków wtórnych*; *Polisemia staropolskich czasowników. Źródła, swoistość, konsekwencje*; *Funkcje przestrzenne przedrostków czasownikowych w polszczyźnie*. Jest tak-

że współautorką pracy *Słowotwórstwo czasowników staropolskich. Stan i tendencje rozwojowe* (współaut. M. Pastuch). Od wielu lat współpracuje ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury Polskiej UŚ.

Iwona Janowska – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, Polska. Adiunkt. Kieruje Katedrą Języka Polskiego jako Obcego UJ. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych (*Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, 2011) oraz planowaniem dydaktycznym (*Planowanie lekcji języka obcego*, 2010). Jest autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, a także programów i zbiorów zadań do nauczania języków polskiego i francuskiego. Od 2009 r. pełni funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczanie Języka Polskiego jako Obcego.

Anna Janus-Sitarz – dr hab. prof. UJ, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska. Profesor nadzwyczajny w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej; kierownik Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego WP UJ; redaktor naukowa serii wydawniczej Edukacja Nauczycielska Polonisty; przewodnicząca Komisji Edukacji KNoL PAN. Inicjatorka i organizatorka I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie w 2013 r. Obszary jej badań to: literaturoznawstwo, dydaktyka literatury, glottodydaktyka. Jest autorką książek: *Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka*; *Lekcje teatru*; *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*; *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, a także współautorką podręczników do szkoły ponadgimnazjalnej.

Żanna Jeroma – dr doc., Moskiewski Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny, Rosja. Absolwentka polonistyki i rusycystyki Grodzieńskiego Państwowego Uniwersytetu im. Janki Kupały. Językoznawczyni. Obecnie zajmuje się nauczaniem języka polskiego dziennikarzy i socjologów. Napisała 30 artykułów na temat historii języka polskiego w WKL, dyskursu prawnego, komunikacji interkulturowej, dydaktyki języka polskiego. Autorka programów nauczania dla kursu praktycznego języka polskiego, kursu komunikacji zawodowej dla socjologów i dziennikarzy, kursu gramatyki historycznej i historii języka polskiego oraz dialektologii polskiej.

Krasimira Koleva – dr, Uniwersytet im. Biskupa Konstantina Presławskiego w Szumenie, Bułgaria. Absolwentka Uniwersytetu im. św. Klemensa Ochrydzkiego w Sofii (bułgarystyka, rusycystyka, polonistyka). Doktoryzowała się w zakresie dialektologii. Wykładowca w Katedrze Języka Bułgarskiego na Uniwersytecie im. Biskupa Konstantina Presławskiego w Szumenie. Lektorka języka bułgarskiego, literatury i kultury w Uniwersytecie im. Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu (od roku akademickiego 2016/2017). Autorka ponad 150 publikacji. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół dialektologii i onomastyki bułgarskiej, bałkańskiej i słowiańskiej, lingwistyki arealnej, socjolingwistyki, normy językowej, antropologii kulturowej, językoznawstwa stosowanego, translatologii i krajoznawstwa. Członkini Polskiego Klubu w Warnie oraz Międzynarodowej Komisji Językoznawstwa Bałkańskiego przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów.

Ewa Komorowska – mgr, Uniwersytet Lizboński, Portugalia; Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska. Jest absolwentką dwóch specjalizacji Wydziału Polonistyki UJ: nauczycielskiej oraz nauczania polskiego jako obcego. Aktualnie przygotowuje rozprawę doktorską pt. *Nauczanie języka polskiego jako obcego w biznesie na najniższych poziomach zaawansowania* pod kierunkiem prof. dr. hab. W.T. Miodunki. Od 2011 r. jest aktywnym nauczy-

cielem języka polskiego jako obcego, pracującym głównie na kursach biznesowych, co pozwala jej wykorzystywać wiedzę uniwersytecką w praktyce. Od września 2015 r. zajmuje stanowisko lektora języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Lizbońskim.

Jadwiga Kowalikowa – em. prof. zw. dr hab., Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska. Do 2010 r. pracowała na Uniwersytecie Jagiellońskim. Twórca i wieloletni kierownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej UJ; autorka ponad 120 publikacji: książek, rozpraw, artykułów, podręczników i poradników; promotor 10 doktorów; nauczyciel akademicki na uniwersytetach zagranicznych (Niemcy, Korea Południowa); członek komisji PAN, PAU, Rady Języka Polskiego, Komitetu Olimpiady Polonistycznej. Główne dziedziny jej zainteresowań to: dydaktyka języka polskiego jako ojczystego i obcego, współczesna polszczyzna (słownictwo, semantyka), kształcenie nauczycieli polonistów, sztuka pisania, retoryka. Ważniejsze publikacje: *Słownictwo młodych mieszkańców Krakowa* (1991), *Każdy może dobrze pisać wypracowania* (1995), *Pomyślane – napisane* (1999), *Nic bez języka* (2001), *Narodziny nauczyciela polonisty* (2006), *Warsztat pisarski autora pierwszej polonistycznej pracy dyplomowej* (2014, współaut.), monotematyczne cykle artykułów z zakresu dydaktyki językowej zamieszczanych w kolejnych tomach serii Edukacja Nauczycielska Polonisty, w „Poradniku Językowym", w czasopiśmie „LingVaria". Twórczyni podręczników szkolnych (współaut.): *Nasza Polszczyzna* (1995), *Współczesna Polszczyzna* (1996), *Mów i pisz po polsku* (2001), seria Barwy Epok I–III (2002–2004).

Helena Krasowska – dr hab., Instytut Slawistyki PAN, Warszawa, Polska. Zastępca Dyrektora ds. Naukowych Instytutu Slawistyki PAN, członkini wielu stowarzyszeń naukowych i kulturowych. Autorka ponad 100 prac naukowych, w tym 4 monografii autorskich i 5 współautorskich. Posiada odznaczenia państwowe oraz organizacji pozarządowych w Polsce i za granicą. Kierowniczka grantu NPRH: „Mowa polska na Bukowinie Karpackiej. Dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego" (2015–2018). Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki związanej z dialektologią, socjolingwistyką, etnologią, folklorystyką. Zajmuje się także problemami językowymi i kulturowymi pograniczy, sytuacji mniejszości narodowych. Prowadzi eksploracje terenowe głównie wśród Polaków na Ukrainie. Fascynuje się wielokulturowością i wielojęzycznością Bukowiny.

Ewa Krauss – dr, Instytut Slawistyki, Uniwersytet im. Friedricha Schillera w Jenie, Niemcy. Absolwentka lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, lektorka języka polskiego jako obcego w Instytucie Slawistyki i Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu im. Friedricha Schillera w Jenie (od 1997) oraz Uniwersytetu w Konstancji (2010–2012). Stopień doktorski w dziedzinie literaturoznawstwa slawistycznego obroniła pracą na temat teorii tłumaczenia Romana Ingardena (2009). Jej aktualne zainteresowania badawcze to dydaktyka nauczania języka polskiego, akwizycja mowy, język polski jako odziedziczony.

Józefa Zuzanna Królczyk Bremer – mgr, Uniwersytet w Oslo, Norwegia. Magister etnografii Uniwersytetu Wrocławskiego, doktorantka filologii polskiej na Uniwersytecie w Oslo. Stypendystka w Instytucie Literatury, Dziedzin Pokrewnych i Języków Europejskich na Uniwersytecie w Oslo. Lektor uniwersytecki z wieloletnim doświadczeniem dydaktycznym, konsultant językowy i cenzor w Oslo and Akershus University College of Applied Sciences i Uniwersytecie w Bergen. Na zlecenie norweskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki napisała i wydała (wspólnie z Katarzyną Kozak-Opsahl) pierwsze w Norwegii podręczniki do nauki języka polskiego dla Norwegów na poziomie gimnazjalnym i liceal-

nym: *Polski jest prosty!* (2013), *Polski i ty* (2014), *Polski tu i tam* (2014), oraz dwa podręczniki dla polskich uczniów w norweskiej szkole podstawowej: *Polski 1* (2016), *Polski 2* (2016).

Monika Krzempek – dr, Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa, Uniwersytet Opolski, Polska. Językoznawczyni, bohemistka, pracowała jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie oraz Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Od 2004 r. współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Główne zainteresowania badawcze: semantyka kognitywna, lingwistyka korpusowa, gramatyka współczesnego języka polskiego, glottodydaktyka polonistyczna. Współautorka podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Ostatnio opublikowane prace: *Polski na A. Część II. Podręcznik języka polskiego dla Słowaków* (Bratysława 2015), *Miejsce wykrzyknika w systemie części mowy – wykrzyknik w ujęciu kognitywnym* („Prace Filologiczne", t. LXIV, 2014).

Marianna Łacek – mgr, Zrzeszenie Polskich Nauczycieli w Australii, Sydney, Australia. Mieszkająca w Sydney absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Nauczycielka języka polskiego i angielskiego. Za swoje osiągnięcia pedagogiczne otrzymała ministerialną nagrodę Excellence in Teaching Award oraz państwowe wyróżnienie Order of Australia Medal (2016). Współpracowała z czasopismem „Nowa Polszczyzna", publikując artykuły metodyczne. Ważniejsze publikacje w języku polskim to: *Szkolnictwo polskie w Australii i NZ* – „Zeszyty Naukowe" PUNA (2015); *Język polski w Australii* (red. J. Mazur, Lublin 2007). Wydawnictwo Naukowe w Krakowie opublikowało trzy książki Petera Skrzyneckiego w jej tłumaczeniu: zbiór opowiadań, powieść autobiograficzną oraz dwujęzyczną antologię poezji.

Danuta Łazarska – dr hab., Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, Polska. Zwolenniczka badań empirycznych; autorka wielu publikacji z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, m.in. monografii: *Uczeń w roli publicysty. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym* (2006); *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (2015); redaktorka i współredaktorka roczników „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lingue Polonae Pertinentia" (seria Annales Universitas Pedagogicae Cracoviensis).

Roman Madecki – dr, Instytut Slawistyki, Uniwersytet im. Masaryka, Brno, Republika Czeska. Polonista i bohemista, kierownik Zakładu Języków i Literatur Zachodniosłowiańskich w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Zainteresowania badawcze: gramatyka opisowa języka polskiego, językoznawstwo ogólne i porównawcze, teoria dyskursu, glottodydaktyka, translatoryk. Najważniejsze publikacje: *Myślę, więc mówię* (2006); *Poláci v Brně* (2006, współred.); *Česká polonistika: nové výzvy, nová témata* (2012, współred.); *Česká polonistická studia: tradice a současnost* (2014, współred.); *Czeskie badania nad Polską* w *kontekście Europy Środkowej* i *Wschodniej* (2016, współred.). Prezes Klubu Polskiego „POLONUS" w Brnie (1999–2011), członek Towarzystwa Językoznawczego Republiki Czeskiej, Czesko-Polskiego Towarzystwa Naukowego, MSSP, wykładowca Wschodniej Szkoły Letniej UW.

Agnieszka Majewska – mgr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Wrocławski, Polska. Absolwentka filologii polskiej i podyplomowych studiów logopedycznych na Uniwersytecie Wrocławskim, obecnie doktorantka na Wydziale Filologicznym tej uczelni. Lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Charles-de-Gaulle Lille 3 we Francji, Latvian Academy of Culture na Łotwie oraz w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr.

Jej zainteresowania badawcze związane są z nauczaniem wymowy polskiej, problemami fonetycznymi i fonologicznymi cudzoziemców w języku polskim oraz z językiem dziedziczonym.

Agnieszka Małyska – mgr, Klub Dialogu, Warszawa, Polska. Nauczyciel mianowany, od 2000 r. lektorka JPJO. W latach 2004–2010 pracowała jako lektorka JPJO w College of Europe w Natolinie. Współzałożycielka szkoły Klub Dialogu (2004), zajmuje się opracowywaniem materiałów, szkoleniem i ewaluacją lektorów. Współautorka serii podręczników do nauki języka polskiego na poziomie A1 i A2 START (Warszawa 2010, 2013). Prowadzi zajęcia z dydaktyki języka polskiego jako obcego na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym oraz na Uczelni Vistula. Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

Mao Rui – mgr, Instytut Konfucjusza, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska. Absolwentka polonistyki Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Lektorka języka chińskiego w Instytucie Konfucjusza Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doktorantka na Wydziale Polonistyki UJ. W roku akademickim 2015–2016 wspólnie z dr. Andrzejem Ruszerem prowadziła zajęcia tłumaczeniowe dla chińskich studentów w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.

Jan Mazur – em. prof. dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska. W czasie swojej pracy związany był z Zakładem Historii Języka Polskiego i Dialektologii Instytutu Filologii Polskiej UMCS oraz Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS, którego dyrektorem był przez prawie 25 lat – od momentu jego powstania. W latach 1978–1991 pracował na uniwersytetach niemieckich, najpierw w Bonn jako lektor języka polskiego (1978–1982), potem na Uniwersytecie w Bambergu jako profesor językoznawstwa słowiańskiego. Od kilkunastu lat jest przewodniczącym Zespołu do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów i Wykładowców w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie. Autor prac z zakresu dialektologii, socjolingwistyki, tekstologii, historii języka polskiego, współczesnego języka polskiego, stylistyki oraz glottodydaktyki i polityki językowej.

Władysław T. Miodunka – prof. zw. dr hab. Profesor emerytowany, w latach 1980–2016 pracował w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Polonistyki UJ. Językoznawca specjalizujący się w badaniach języka polskiego w świecie, bilingwizmu polsko-obcego oraz w badaniach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Od 1973 roku zajmuje się nauczaniem polszczyzny jako języka obcego i drugiego w Polsce i świecie. Jest autorem wielu prac naukowych z tego zakresu oraz redaktorem serii podręczników i rozpraw naukowych z obszaru glottodydaktyki polonistycznej. W latach 2003–2016 kierował pracami Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Jest członkiem Rady Języka Polskiego i twórcą krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej.

Jiří Muryc – dr doc., Katedra Slawistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Ostrawski, Czechy. Kierownik Katedry Slawistyki UO, pracuje w Zakładzie Polonistyki Katedry Slawistyki UO. Prowadzi zajęcia z językoznawstwa i przekładoznawstwa. Jest autorem monografii *Obecné a specifické rysy polsko-české jazykové interference na českém Těšínsku* (2010). Jego zainteresowania naukowe to: socjolingwistyka, bilingwizm, kontakty i pogranicze czesko-polskie, gramatyka porównawcza języka polskiego i czeskiego, przekład ustny i pisemny. Autor kilkunastu artykułów publikowanych w czasopismach oraz w tomach zbiorowych w Czechach, Polsce i za granicą.

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląskiego w Katowicach, Polska. Językoznawca i dydaktyk. Zainteresowania badawcze: język dziecka, dyskurs edukacyjny, językowy obraz świata dzieci i młodzieży, nauczanie polonijne. Od lat współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej UŚ. Autorka i redaktorka książek i artykułów naukowych, m.in.: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka"* (Katowice 1990), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Stereotyp 'czarownicy' i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), a także podręcznika *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci* (Katowice 2009, 2012, 2014, 2016).

Kathryn Northeast – mgr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Wrocławski, Polska. Doktorantka na UWr; ukończyła filologię polską w 2014 r. ze specjalizacją nauczania języka polskiego jako obcego. W latach 2012–2015 brała udział w międzynarodowym projekcie badawczym „Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności". Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień z zakresu dwujęzyczności, kontaktu językowego, translatoryki oraz glottodydaktyki.

Zyta Monika Oksztul – mgr, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska. Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, w latach 2009–2014 lektor języka polskiego na Uniwersytecie Al. I. Cuzy w Jassach (Rumunia), obecnie doktorantka na Wydziale Polonistyki UJ.

Gabriela Olchowa – dr hab., Katedra Języków Słowiańskich, Uniwersytet im. Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja. Językoznawca, autorka artykułów z zakresu etykiety językowej i języka religii w ujęciu porównawczym. Zajmuje się także glottodydaktyką, a zwłaszcza nauczaniem kompetencji socjokulturowej. Interesuje się stosunkami polsko-słowackimi oraz krytyką przekładu. Wydała monografię *Przejawy perswazji w strukturze siedemnastowiecznych kazań polskiego kaznodziei Szymona Starowolskiego*. Ponadto jest redaktorem tomów: *Výučba slovanských jazykov ako cudzích v slovanskom prostredí – súčasnosť a perspektívy*; *Język Polski i Kultura 1. Język, literatura i kultura w dydaktyce języka polskiego jako obcego*; *Język Polski i Kultura 2. Między dawnymi a nowymi czasy. Język – Literatura – Kultura – Media* i współredaktorem dwóch monografii pt. *Słowiański dialog kulturowy. Studia leksykalne i gramatyczne* oraz *Języki słowiańskie w procesie przemian*. Współprowadzi Centrum Języka i Kultury Polskiej działające na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy.

Marta Pančíková – prof. dr, Katedra Slawistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Ostrawski, Czechy. Absolwentka Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie (specjalizacja: język polski – język rosyjski), na którym pracowała ponad 30 lat. Prowadziła wykłady i zajęcia z językoznawstwa polskiego i translatologii oraz przez 13 lat kierowała Katedrą Slawistyki FFUK. Obecnie jest pracownikiem Uniwersytetu Ostrawskiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą słowotwórstwa, leksykologii i translatologii w aspekcie porównawczym (polski, słowacki, czeski, słoweński, rosyjski). Jest autorką kilku podręczników, monografii, słowników, tłumaczeń literatury fachowej. Od roku 1997 jest członkiem (i jednym z założycieli) Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego i przewodniczącą słowackiej sekcji Słowacko-Polskiej Komisji Nauk Humanistycznych.

Joanna Przyklenk – dr, Zakład Historii Języka Polskiego, Instytut Języka Polskiego im.

I. Bajerowej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska. Pracuje jako adiunkt. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na: historii języka polskiego, tekstologii, genologii lingwistycznej oraz stylistyce. Jest autorką monografii *Staropolska kronika jako gatunek mowy* (Katowice 2009) oraz współautorką popularnonaukowej publikacji *www.poradniajęzykowa.pl*. (Katowice 2007). Pod jej redakcją ukazał się tom *Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii* (t. 5, Katowice 2014). Współredagowała publikacje: *Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii* (t. 4 – wspólnie z A. Rejterem, Katowice 2012; t. 6 – wspólnie z W. Wilczek, Katowice 2016) oraz *Gatunki mowy i ich ewolucja* (t. 5: *Gatunek a granice* – wspólnie z D. Ostaszewską, Katowice 2015).

Anna Roter-Bourkane – dr, Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska. Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, od 2007 r. doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa (*Traktat i traktatowość w poematach Cypriana Norwida,* Poznań 2014). Od ponad 10 lat pracuje w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Jej zainteresowania badawcze i publikacje dotyczą głównie trzech zagadnień: historii literatury i obyczajowości XIX wieku, metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (szczególnie w zakresie zagadnień kulturowych w glottodydaktyce) oraz pisarstwa Virginii Woolf. Wegetarianka, miłośniczka psów i koni, lubi czytać w plenerze, prowadzi blog o swoim wiejskim życiu, nocami wypieka orkiszowy chleb. http://annaroterbourkane.wix.com/annaroterbourkane

Andrzej Ruszer – dr, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska. Językoznawca. W Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ prowadzi zajęcia ze stylistyki praktycznej na kierunku Język polski w komunikacji społecznej oraz na Podyplomowym Studium Retoryki UJ. W latach 2010–2015 wykładowca i lektor języka polskiego na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych w Pekinie. Nauczyciel dyplomowany w XX LO im. L. Staffa w Krakowie. Autor artykułów poświęconych zagadnieniom retoryki prawniczej, dyskursu sądowego oraz praktyki glottodydykatycznej. Uczestnik międzynarodowych konferencji akademickich Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Autor podręcznika kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1 *Oswoić tekst*.

Anna Tabisz – dr, Zakład Polonistyki Stosowanej, Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa, Uniwersytet Opolski, Polska. Lingwodydaktyczka, językoznawczyni, pracuje jako adiunkt. Zainteresowania badawcze mieszczą się w obrębie: lingwodydaktyki, lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki oraz psycholingwistyki. Problemy szczegółowe, które podejmuje w badaniach własnych, to: komunikacja dydaktyczna, kształcenie językowe w szkole, kompetencja tekstotwórcza ucznia. Dorobek naukowy obejmuje monografię *Kompetencje tekstotwórcze uczniów na przykładzie rozprawki* (2006) oraz blisko trzydzieści artykułów naukowych. Jest współredaktorką dwóch tomów z serii Języka a Edukacja (2013, 2014).

Grażyna Bożena Tomaszewska – prof. dr hab., Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, Polska. Autorka monografii: *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu"* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej…* (2013), współredaktorka książek *4 x Nobel* (2002), *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią* (2009), *Skoro i tak gram… Edukacja kulturowa poprzez teatr* (2009), *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością* (2012), *Jestem – więc mówię. Między niebytem a formami istnienia* (2014), *Sztuka in-*

terpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku (2014) oraz autorka wielu artykułów z literatury XIX – XX wieku i dydaktyki literatury.

Marek Tomaszewski – prof. dr hab., Instytut Narodowy Języków i Cywilizacji Wschodnich (INALCO), Paryż, Francja. Do 2015 r. kierownik polonistyki w Instytucie Narodowym Języków i Cywilizacji Wschodnich (INALCO). Od 2014 r. prezes Francuskiego Towarzystwa Studiów Polskich (SFEP); od 2014 r. wiceprezes Towarzystwa Historyczno-Literackiego przy Bibliotece Polskiej w Paryżu. Visiting profesor w Instytucie Literatury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim w roku akademickim 2016–2017. Opublikował Od *Chaosu do Kosmosu. Szkice o literaturze polskiej i fransuskiej XX wieku* (Warszawa 1998). Autor licznych atykułów i esejów literackich na temat XVIII, XIX, XX i XXI wieku opublikowanych we Francji, w Polsce, Belgii, Niemczech, Anglii, Kanadzie, we Włoszech, oraz oddzielnego studium pt. *Ecrire la nature au XXème siècle: les romanciers polonais des confins* (Lille 2006). Zredagował i opatrzył wstępem książkę *Witold Gombrowicz, entre l'Europe et l'Amérique* (Lille 2007). Współredagował pokonferencyjny tom *Mémoir(es) des lieux dans la prose centre-européenne après 1989* (Lausanne 2013). Aktualnie przygotowuje (wraz z M. Smorąg-Goldberg) książkę pt. *Schulz lu et interprété en Europe centrale: entre modernisme et modernité. Poétique, réception, regards croisés*.

Marta Ułańska – dr, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Uniwersytet Łódzki, Polska. Absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Od 2008 r. lektorka języka polskiego jako obcego. Po ukończeniu studiów związana z Katedrą Współczesnego Języka Polskiego UŁ. W latach 2013–2015 lektorka JPJO w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu w Giessen. Jest trenerką szybkiego czytania i technik zapamiętywania. Prowadzi zajęcia dla dzieci i dorosłych oraz warsztaty dla nauczycieli. Członkini Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech. Każdą wolną chwilę spędza z dobrą książką. Jest miłośniczką kotów i górskich wędrówek.

Eugenia Ustenko – mgr, Centrum Nauki Języka Polskiego „Polonista", Kijów, Ukraina. Lektor języka polskiego jako obcego. Dyrektor i założyciel Centrum Nauki Języka Polskiego „Polonista". Organizatorka wielu projektów i konferencji mających na celu rozpowszechnianie kultury polskiej języka polskiego na Ukrainie. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego im. A. Mickiewicza w Kijowie. Organizuje przedsięwzięcia i spotkania o charakterze kulturalno-oświatowym, działa na rzecz promocji polskiej kultury i języka polskiego na Ukrainie.

Marcin Wągiel – mgr, Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy. Lingwista, slawista, polonista. Absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (komparatystyka), Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (polonistyka i slawistyka) oraz Uniwersytetu Masaryka w Brnie (językoznawstwo ogólne). Autor publikacji w języku polskim, czeskim i angielskim z zakresu fonologii, semantyki formalnej oraz składni generatywnej wyrażeń języków słowiańskich. Do jego zainteresowań badawczych należą przede wszystkim: kwantyfikacja i modyfikacja, modelowanie znaczenia złożonych morfologicznie form liczebnikowych oraz semantyka diachroniczna. Lektor języka polskiego specjalizujący się w nauczaniu Słowian Zachodnich, w latach 2011–2016 związany z Uniwersytetem im. Palackiego w Ołomuńcu. Miłośnik kultury późnego baroku, piwa i zombie.

Izabela Wieczorek – dr, Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, Polska. Starszy wykładowca w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM.

Prowadzi intensywne kursy dla kandydatów na studia w Polsce, a także kursy dla uczestników programów stypendialnych. Jest koordynatorem Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej UAM oraz kierownikiem Podyplomowych Studiów Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Bierze udział w pracach Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Prowadzi badania i publikuje w zakresie kształcenia sprawności pragmatycznych w glottodydaktyce polonistycznej.

Hélène Włodarczyk – prof. dr hab., Université Paris-Sorbonne, Paryż, Francja. Polonistka, slawistka, lingwistka. Absolwentka École Normale Supérieure. Studia wyższe oraz doktorskie (filozofii i slawistyki) ukończyła na Université Paris-Sorbonne. Język polski jest piątym kolejno przez nią wyuczonym językiem obcym. W latach 1975–1983 była adiunktem na polonistyce w Institut National des Langues et Civilisations Orientales w Paryżu. W latach 1982–83 redagowała dwujęzyczne czasopismo poświęcone sztuce i poezji „Wieloczas – Le Temps Pluriel" wydawane w Paryżu. W latach 1983–2014 była profesorem polonistyki na Université Paris-Sorbonne (pełniła funkcję dziekana w kadencjach 1983–2006). W r. 1999 założyła na Sorbonie ośrodek badań lingwistycznych Centre de Linguistique Théorique et Appliquée, którym kierowała do 2014 r. Jest autorem wielu prac językoznawczych, artykułów i prac zbiorowych – również w zakresie tematyki literatury polskiej XX wieku. Przetłumaczyła dwie powieści T. Konwickiego oraz wiersze m.in. T. Różewicza na francuski. Obecnie współpracuje z prof. Andrzejem Włodarczykiem nad teorią Gramatyki Rozproszonej.

Grażyna Zarzycka – dr hab. prof. UŁ, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Uniwersytet Łódzki, Polska. Jest redaktorką naczelną czasopisma „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" oraz autorką około 100 prac naukowych z zakresu glottodydaktyki, socjolingwistyki, analizy dyskursu i lingwistyki kulturowej, wśród nich monografii *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis zachowań społeczno-językowych cudzoziemców przyswajających język polski* (2000); *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o Łódzkiej Wieży Babel i osobach czarnoskórych* (2006). Jest członkiem Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz działającego przy RJP Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju.

Agnieszka Zawadzka – mgr, Uniwersytet Ottona von Guerickego w Magdeburgu, Niemcy. Absolwentka filologii germańskiej i niderlandzkiej UW, Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego UŚ oraz europeistyki Uniwersytetu w Lipsku, lektorka języka polskiego i koordynatorka European Studies na Uniwersytecie Ottona von Guerickego w Magdeburgu. Doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języków Słowiańskich Instytutu Slawistyki Uniwersytetu w Lipsku, członkini Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech oraz Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. (Współ)autorka artykułów o tematyce glottodydaktycznej i materiałów do nauki języków polskiego i niemieckiego metodą tandemową *Do tandemu trzeba dwojga*.

VI ŚWIATOWY KONGRES POLONISTÓW
KATOWICE, 22–25 CZERWCA 2016 r.

RADA PROGRAMOWA

- Przewodniczący Komitetu Nauk o Literaturze PAN, prof. Krzysztof Kłosiński
- Przewodniczący Komitetu Językoznawstwa PAN, prof. Wojciech Chlebda
- Przewodniczący Komitetu Nauk o Kulturze PAN, prof. Eugeniusz Wilk
- Przewodniczący Komitetu Językoznawstwa PAN, prof. Maciej Grochowski (2012–2015)
- Przewodniczący Komitetu Nauk o Kulturze PAN, prof. Wojciech Burszta (2012–2015)
- Prof. Grażyna Borkowska
- Prof. Andrzej Borowski
- Prof. Małgorzata Czermińska
- Prof. Maria Delaperrière
- Prof. Stanisław Dubisz
- Prof. Stanisław Gajda
- Prof. Rolf Fieguth
- Prof. Aleksander Lipatow
- Prof. Luigi Marinelli
- Prof. Katarzyna Meller
- Prof. Władysław Miodunka
- Prof. Leonard Neuger
- Prof. Alina Nowicka-Jeżowa
- Prof. Ryszard Nycz
- Prof. Tokimasa Sekiguchi
- Prof. Hélène Włodarczyk

KOMITET PROGRAMOWY

- Prof. Romuald Cudak
- Prof. Adam Dziadek
- Prof. Ewa Jaskółowa
- Prof. Marian Kisiel
- Prof. Małgorzata Kita
- Prof. Michał P. Markowski
- Prof. Magdalena Popiel
- Prof. Renata Przybylska
- Prof. Bożena Shallcross
- Prof. Tadeusz Sławek
- Prof. Tamara Trojanowska
- Prof. Bożena Witosz
- Prof. Erika Worbs

KOMITET ORGANIZACYJNY

- Prof. Estera Czoj
- Prof. Nikolaj Jež
- Prof. Filip Mazurkiewicz
- Prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska
- Prof. Magdalena Pastuch
- Prof. Dariusz Pawelec
- Prof. Aleksandra Piasecka-Till
- Prof. Jolanta Tambor
- Prof. Maciej Tramer
- Prof. Kris Van Heuckelom
- Dr Tomasz Bilczewski
- Dr Ewa Ficek
- Dr Magdalena Ochwat
- Dr Bożena Szałasta-Rogowska
- Dr Agnieszka Tambor

RECENZENCI

- Magdalena Bąk
- Grażyna Borkowska
- Anna Czabanowska-Wróbel
- Małgorzata Czermińska
- Anna Dąbrowska
- Maria Delaperrière
- Anna Dunin-Dudkowska
- Henryk Fontański
- Constantin Geambaşu
- Margreta Grigorova
- Alicja Helman
- Nikolaj Jež
- Bernadeta Niesporek-Szamburska
- Ryszard Nycz
- Mao Yinhui
- Anna Legeżyńska
- Jan Mazur
- Ewa Michna
- Władysław Miodunka
- Motoki Nomachi
- Ryszard Nycz
- Wacław Osadnik
- Kazimierz Ożóg
- Magdalena Pastuch
- Aleksandra Piasecka-Till
- Magdalena Piekara
- Magdalena Popiel
- Joanna Rydzewska
- Anna Seretny
- Bożena Shallcross
- Marie Sobotková
- Wiesław Stefańczyk
- Tamara Trojanowska
- Kris Van Heuckelom
- Krystyna Waszakowa
- Tomasz Wicherkiewicz
- Bożena Witosz
- Maria Wojtak
- Józef Wróbel
- Grażyna Zarzycka
- Andrzej Zieniewicz