



40
LAT

WROCŁAWSKIEJ
GLOTTODYDAKTYKI
POLONISTYCZNEJ

TEORIA I PRAKTYKA



40 lat wrocławskiej
glottodydaktyki polonistycznej

Księga Jubileuszowa z okazji czterdziestolecia
Szkoły Języka Polskiego i Kultury
dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego
1974–2014

40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej

Teoria i praktyka

Pod redakcją Anny Dąbrowskiej i Urszuli Dobesz



Recenzenci:

Piotr Garncarek

Kazimierz Ożóg

Urszula Żydek-Bednarczuk

Recenzje sporządzono przy wsparciu finansowym

Dziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego

Redakcja:

Elżbieta Kaczorowska

Korekta:

Urszula Włodarska

DTP:

Alicja Rulewicz

Projekt okładki:

Paulina Zielona

Fotografia na okładce:

Piotr Naumowicz

Przekład streszczeń:

Bartłomiej Madejski

Fotografie na wkładce:

Archiwum SJPiK, archiwa domowe,

zdjęcie Jana Miodka wykonał Marcin Miodek

© Copyright by Szkoła Języka Polskiego dla Cudzoziemców

Uniwersytetu Wrocławskiego, 2014

ISBN 978-83-7977-030-4

Publikacja dostępna w formacie PDF na stronach internetowych

www.sjpik.uni.wroc.pl oraz www.ifp.uni.wroc.pl



Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław

tel. +48 71 342 20 56 do 58, faks +48 71 341 32 04

e-mail: oficyna@atut.ig.pl, www.atut.ig.pl

Spis treści

Marek Bojarski	
Szkola Języka Polskiego – uniwersyteckie miejsce spotkań międzynarodowych	9
Adam Jezierski	
Uniwersytet Wrocławski jest dumny ze Szkoły	11
Marcin Cieński	
Czterdziestolecie Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców	13
Jan Miodek	
Lata pierwsze, lata ostatnie	17
Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz	
Wstęp	19

Dokumentacja działalności SJPiK

Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka	
<i>40 lat minęło...</i> Z historii Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców	27
Justyna Kowal, Marcin Jura, Małgorzata Januszewicz	
Różnice w nauczaniu języka polskiego jako obcego słyszających cudzoziemców i głuchych Polaków	73
Anna Dąbrowska	
Udział współpracowników SJPiK w pracach związanych z egzaminami państwowymi z języka polskiego jako obcego	87

Dydaktyka

Dorota Król, Monika Młynarczyk, Anna Mądrecka Co to jest <i>biedlonga</i> , czyli o błędach pisowni w pierwszym roku nauki JPJO studentów z Chin. Wyniki analizy jakościowej.....	93
Dorota Król, Anna Mądrecka, Monika Młynarczyk Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski organizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego	113
Magdalena Krzyżostaniak, Małgorzata Pasieka <i>Polski? Bardzo chętnie!</i> Podręczniki autorów związanych ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego	143
Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka Testy kwalifikacyjne w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego	155
Anna Dąbrowska Oferta dydaktyczna IFP istniejąca dzięki działalności Szkół Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców	189
Justyna Bajda, Małgorzata Januszewicz Stylistyka tekstów użytkowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego.....	201
Urszula Dobesz, Anna Mądrecka <i>Chciałbym obejrzeć taki film, żeby był mądry, żeby to była prawda, żeby to naprawdę się działo...</i> – film dokumentalny jako uzupełnienie kształcenia językowego i element edukacji kulturowej cudzoziemców	215
Maria Peisert Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych	239

Badania naukowe

Anna Dąbrowska Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych	255
Anna Majewska-Tworek, Agnieszka Majewska Nauczanie wymowy polskiej jako obcej – teoria i praktyka	277
Anna Żurek Z badań nad interjęzykiem.....	291
Agnieszka Libura Atrycja języka odziedziczonego	303
Piotr Lewiński Istota aspektu a nauczanie języka polskiego jako obcego	313
Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasieka Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr	331
Anna Burzyńska-Kamieniecka, Anna Dąbrowska Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu	343
Grzegorz Zarzeczny Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych wrocławskich podręczników).....	373
Anna Burzyńska-Kamieniecka Punkt widzenia, perspektywa, obraz świata a nauczanie kultury polskiej cudzoziemców	385
Grzegorz Zarzeczny <i>NJPJO: Przewodnik Bibliograficzny</i> – baza danych glottodydaktyki polonistycznej.....	397
<i>Jak nas widzą, tak nas piszą.</i> Teksty pisane przez cudzoziemców	409
Biogramy autorów	419

Marek Bojarski

Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego

Szkoła Języka Polskiego – uniwersyteckie miejsce spotkań międzynarodowych

W 1974 roku odbył się letni kurs języka polskiego, który dał początek czterdziestoletniej już działalności Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców. Mogłoby się wydawać, że czterdzieści lat to bardzo krótki czas w historii Uniwersytetu Wrocławskiego. Jeśli jednak zajrzy się choćby do archiwalnych czasopism wydawanych przez nasz Uniwersytet, to widać, jak te cztery dekady były intensywne i ważne dla całej naszej społeczności akademickiej.

Wrocławianie lubią mówić o swoim mieście, używając hasła *miasto spotkań* – czy jest we Wrocławiu miejsce, gdzie intensywniej, lepiej, prawdziwie realizuje się idea zawarta w tym hasle niż w Szkole Języka Polskiego i Kultury naszego Uniwersytetu? Wszyscy, którzy mieli okazję obserwować działalność Szkoły, potwierdzą, że jest to miejsce spotykania się wielu kultur, wielu obyczajów, wielu osobowości i różnych języków.

Szkoła jest świetnie przygotowana na spotkania z Innym, każdego chcącego poznawać język i kulturę polską wita otwartością i przyjazną postawą. W Szkole wiedza jest zawsze rozdawana z wielką domieszką przyjaźni.

Jako rektor wrocławskiej *Almae Matris* dostrzegam i bardzo sobie cenię dwie ważne funkcje spełniane przez Szkołę – integrującą i promocyjną. Wielu wykładowców Uniwersytetu Wrocławskiego bierze udział w programach kursów organizowanych przez Szkołę. Języka polskiego uczy się rocznie kilkuset zagranicznych studentów, którzy podjęli studia na Uniwersytecie Wrocławskim w języku polskim i angielskim. W każdym semestrze w kursie języka polskiego bierze udział około dwustu stypendystów z programu Erasmus i innych programów międzynarodowej wymiany studentów. Na letnie kursy przyjeżdżają stypendyści i osoby prywatne z niemal całego świata. W ten sposób odbywa się stała, systematyczna promocja nie tylko języka i kultury polskiej, ale również naszego Uniwersytetu, Wrocławia i Dolnego Śląska. Zagraniczni studenci uczą się języka polskiego i biorą też udział – a często

współtworzą – zajęcia kulturowe, które sprzyjają integracji międzykulturowej i lepszemu rozumieniu Polski i Polaków.

Ogromnie mnie cieszy przyjazna i bliska, systematyczna i profesjonalna współpraca między Szkołą a Biurem Wymiany Międzynarodowej, bo tylko w atmosferze przyjaźni powstają rzeczy przynoszące pożytek ogółowi.

Źródłem wielkiej satysfakcji dla Uczelni jest udział pracowników i członków zespołu Szkoły w przedsięwzięciach ważnych dla pozycji języka polskiego w świecie. Myślę tu między innymi o uczestnictwie w pracach nad budowaniem polskiego systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, o realizacji programu kształcenia językowego niemieckich nauczycieli prowadzonego na zlecenie Saksońskiej Agencji Oświatowej czy utrzymywaniu stałych intensywnych kontaktów z zagranicznymi ośrodkami akademickimi w Lipsku, Rydze, Lille, Pawii, we Lwowie i na wielu innych europejskich uniwersytetach.

Cieszy nas wszystkich, że w pierwszym na polskim rynku księgarskim ze-zycie zadań testowych *Z Wrocławiem w tle* pojawiło się wiele zadań opartych na tekstach związanych z Uniwersytetem Wrocławskim.

Dzięki działalności Szkoły oferta edukacyjna Instytutu Filologii Polskiej naszego Uniwersytetu wzbogaciła się o specjalność i studia podyplomowe *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Dzięki tej ofercie na Uniwersytecie Wrocławskim pojawiła się kolejna możliwość zdobycia pożądanego na rynku pracy kwalifikacji.

Pracownicy Instytutu Filologii Polskiej od lat korzystają z możliwości prowadzenia badań naukowych w ramach glottodydaktyki polonistycznej, co wiąże się bezpośrednio z poszerzaniem działalności Szkoły: nauczaniem Chińczyków na Rocznym Kursie Przygotowawczym czy pionierskim i wyjątkowym w skali kraju kursie dla głuchych, poznających język polski tak, jak cudzoziemcy.

W trudnej obecnie sytuacji polonistyk na europejskich uniwersytetach Szkoła wspomaga, a niekiedy nawet podtrzymuje lektoraty języka polskiego na niektórych z tych uczelni. Odbywa się to dzięki systematycznemu wysyłaniu studentów ze specjalności i studiów podyplomowych na praktyki lektorskie w ramach programu Erasmus Placement.

Z tego, co powyżej napisano, wynika, że Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego dobrze służy wszystkim chętnym do poznawania języka i kultury polskiej. Dobrze też służy swojemu Uniwersytetowi, bo czyni naszą *Alma Mater* bliską, przyjazną i bardzo osobistą nie tylko w całej Europie, ale i w bardzo odległych miejscach na świecie.

Ad multos annos! Bene vobis, Droga Szkoło!

Adam Jezierski

Prorektor do spraw Nauki i Współpracy z Zagranicą
Uniwersytetu Wrocławskiego

Uniwersytet Wrocławski jest dumny ze Szkoły

Chińczyk śpiewający (bezbłędnie!) polskie piosenki; rosyjska młodzież deklarująca „bo z Petersburga my wrocławianie”; obcokrajowcy z zachodu Europy, którzy wakacyjną naukę języka polskiego (oczywiście w ramach Letniej Szkoły) traktują jako obowiązek przez wiele kolejnych lat...

Byłem świadkiem tych, a także wielu innych związanych z promocją języka polskiego i kultury polskiej wydarzeń, które zawdzięczamy działalności Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Działalność Szkoły podziwiam od lat – staram się uczestniczyć przynajmniej w niektórych imprezach związanych z jej aktywnością. Mój podziw budzi ogromne zaangażowanie w przekazywaniu wiedzy o kulturze polskiej obcokrajowcom przez zespół pracujący pod kierunkiem Pani Dyrektora Szkoły prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej i Pani Wicedyrektora mgr Urszuli Dobesz. Wielokrotnie rozmawiałem z obcokrajowcami, uczestnikami kursów języka polskiego, którzy wyrażali najwyższy podziw i uznanie dla swych nauczycieli. Podziw nie tylko dla ich ogromnej wiedzy i wysokich kwalifikacji, lecz także – jak mówili mi liczni uczestnicy tych kursów – pełnego poświęcenia im nie tylko czasu, ale i serca.

I to jest klucz do sukcesów działającej od czterdziestu lat Szkoły – uczuciowe zaangażowanie Dyrekcji i Wykładowców w krzewienie języka i kultury polskiej wśród uczniów, studentów i uczonych Wschodu i Zachodu.

Wspaniała, ciepła atmosfera Szkoły sprzyja nauce; sprawia również, że język polski i polska kultura zapadają głęboko nie tylko w umysły, ale i w serca uczestników. Wielokrotnie byłem świadkiem łez wzruszenia uczniów żegnających się ze Szkołą, a jednocześnie mających nadzieję, że kiedyś do niej powrócą.

W krótkim tekście nie sposób opisać różnorodnych form działalności Szkoły. Wierzę, że różnaitość form kształcenia i liczba uczestników będzie rosnać.

Życzę tego z całego serca Wykładowcom i Dyrekcji – życzę tego również Uniwersytetowi Wrocławskiemu, który jest dumny z działalności Szkoły.

Marcin Cieński

Dziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego

Czterdziestolecie Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców

Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców działa na Uniwersytecie Wrocławskim od 1974 roku. Początkowo zapoznawanie cudzoziemców z językiem polskim ograniczało się do letnich wakacji. Od 1990 roku Szkoła funkcjonuje w systemie całorocznym, co wiązało się z koniecznością wypracowania nowego podejścia do nauczania języka w zmieniającej się rzeczywistości. Ten początek „całorocznego” zespołu zadań w sposób symboliczny – co dobrze widać z dzisiejszej perspektywy – wiązał się z zasadniczymi przeobrażeniami politycznymi, gospodarczymi i kulturowymi zachodzącymi w Polsce po roku 1989.

Te zmiany, dokonujące się w wielu wypadkach jeszcze i dziś, wpisywały się w kontekst europejski, stanowiły jeden z fragmentów procesu globalizacji, a jednocześnie podlegały działaniu tych globalizacyjnych mechanizmów. Miały one liczne i rozmaite, oczywiste i nie, konsekwencje na wielu polach; tu zaakcentować należałoby ich znaczenie dla sytuacji języka polskiego. Polszczyzna otrzymała olbrzymią szansę wyrwania się spod ideologicznej presji, unowocześnienia, otwarcia na innych ludzi i inne języki; jednocześnie z wielką siłą ujawniły się zagrożenia, często niespodziewane i nieoczekiwane: przyzwolenie na nadmierną potoczność, wulgarność, „kosmopolityczność”.

Patrząc jednak z innej perspektywy: nasza rodzima mowa stała się językiem europejskim, światowym – w konsekwencji wielkiej fali emigracyjnej, ale też w związku z otwarciem się kraju na przybyszy, na Innych, którzy uczyli się języka goszczącego ich kraju. Nie można też zapomnieć o ujawnianiu się poczucia polskiej tożsamości u ludzi, którzy wcześniej takiej możliwości nie mieli lub nie mogli z niej w pełni korzystać – zwłaszcza w tzw. krajach post-sowieckich. Te bardzo skomplikowane procesy doczekały się badań i opisów, tu jednak chciałem zwrócić uwagę na ich praktyczny aspekt.

Dotyczył on konieczności rozwiązania problemów związanych z nauczaniem języka polskiego w środowisku uniwersyteckim i poza nim w odmien-

nych warunkach, czasem całkowicie nowych i stwarzających nieoczekiwane wyzwania. Chodziło zarówno o stworzenie ram formalnych, prawnych i organizacyjnych w tym zakresie, o wprowadzenie odpowiednich procedur, jak i o zorganizowanie całego zaplecza: przygotowanie ludzi, podręczników, bazy technicznej i lokalowej. Dodać należy, że nie zawsze kwestie dotyczące nauczania języka polskiego spotykały się ze zrozumieniem władz państwowych.

Wspominam o tych kwestiach dotyczących czasów odległych (choć obiektywnie nie aż tak bardzo), by podkreślić, jak wiele się zmieniło, jak wielkiej pracy wymagały te zmiany i w jak trudnych warunkach przyszło pracować osobom zajmującym się uczeniem języka polskiego. Przywołanie tych okoliczności pozwala lepiej uzasadnić, dlaczego z wielkim uznaniem społeczność Uniwersytetu Wrocławskiego może spoglądać na dokonania Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców – i instytucji, i osób ją współtworzących, związanych z nią.

Świadectwem rozwijania się zapotrzebowania na nauczanie języka polskiego w strukturze Uniwersytetu były instytucjonalne przemiany Szkoły. Właśnie przed czterdziestu laty, w 1974 roku, odbył się pierwszy Letni Kurs Języka i Kultury Polskiej, przeprowadzony w ramach Letniej Szkoły Nauk Ścisłych i Kultury Polskiej, która kierowana była przez fizyków, mających doświadczenie w organizowaniu tego rodzaju przedsięwzięć.

Rozszerzanie nauczania polszczyzny spowodowało, że w 1980 roku Letnia Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców stała się samodzielną jednostką Uniwersytetu, a funkcję jej dyrektora powierzono pracownikowi naukowemu Instytutu Filologii Polskiej. Po kolejnych dziesięciu latach doszło do następnego przekształcenia i od 1990 roku funkcjonuje Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, której pierwszym dyrektorem był prof. Waldemar Źarski. Od 1996 roku funkcję dyrektora Szkoły pełni prof. Anna Dąbrowska, zastępcą dyrektora jest mgr Urszula Dobesz. Szkoła jest jednostką samodzielną administracyjnie, usytuowaną w strukturach Instytutu Filologii Polskiej i Wydziału Filologicznego.

Nauczanie języka i kultury polskiej odbywa się obecnie na wiele sposobów, w ramach zajęć i kursów dostosowanych do potrzeb ich uczestników, dopasowywanych niejednokrotnie do zamówienia grup czy instytucji, mających zamiar skierować studentów czy pracowników na naukę języka polskiego. Przykładami w tym zakresie są: współpraca z Mainzer Polonicum (od ponad dziesięciu lat), z Jugendwerkem, GFPS, Schulagentur Bautzen (Saksońską Agencją Oświatową), dla której przeprowadzono dwa kursy dla nauczycieli, zakończone egzaminami państwowymi na poziomie B1 oraz B2. Warto dodać, że w wyniku tej współpracy powstały dwa podręczniki: *Polnisch? Aber gern! Polski? Bardzo chętnie* oraz *ABC Polnisch* dla uczniów szkół saksońskich (2009; wyd. 2, 2013).

Szczególne znaczenie ma jednak organizowanie intensywnych kilkutygodniowych kursów letnich, dla których instytucją zamawiającą w ramach otwar-

tego konkursu jest Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W kursach tych bierze udział w ostatnich latach ok. 80–100 osób, co świadczy o znacznym zainteresowaniu i pokazuje skalę organizacyjną tego przedsięwzięcia, przy którego planowaniu należy uwzględnić chociażby różnice kulturowe (np. w roku 2012/13 w kursie uczestniczyły osoby z następujących państw – Ukraina (20), Francja (12), Niemcy (10), Białoruś i Belgia (7), Wielka Brytania (5), Rosja, Turcja i Rumunia (4), nie licząc pojedynczych reprezentantów często bardzo odległych krajów). Uczestnicy tych kursów niejednokrotnie przyjeżdżają w kolejnych latach lub wiążą się z Polską w inny sposób.

Podstawowym zadaniem Szkoły Języka Polskiego jest prowadzenie zajęć dla studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, którzy nie znają języka lub chcą doskonalić jego znajomość. Zgodnie z obowiązującym Zarządzeniem Rektora studenci zagraniczni biorą udział w zajęciach językowych prowadzonych na zróżnicowanych poziomach, a po wyczerpaniu przysługującej im puli zajęć bezpłatnych mogą kontynuować naukę na wyższym poziomie w ramach płatnych kursów. W poprzednim roku akademickim w zajęciach dla studentów zagranicznych UW wr brało udział około sześćdziesięciu osób.

Organizowane są również semestralne zajęcia, w których uczestniczą studenci przyjeżdżający na Uczelnię w ramach programu Erasmus i innych programów wymiany, a generalnie przeznaczone dla osób, które chcą uczyć się polskiego od początku albo rozwijać jego znajomość. Zajęcia te dotyczą kształcenia kompetencji językowych, a także pozwalają na zapoznanie się z podstawowymi zagadnieniami kultury polskiej, w szczególności filmu polskiego. Część zajęć dodatkowych prowadzona jest w języku angielskim. Liczba osób uczestniczących w tych kursach wynosi w ostatnich latach – w zależności od semestru – od dwustu do trzystu.

Trzeci ważny zakres działań Szkoły stanowi Roczny Kurs Przygotowawczy, przeznaczony dla przybyszów z zagranicy, którzy będą studiować na Uniwersytecie Wrocławskim w języku polskim i chcą porozumiewać się z Polakami w ich języku. Liczba takich osób wynosi corocznie około dwudziestu.

Podkreślić należy również zaangażowanie pracowników Szkoły w działaniach związanych z certyfikacją znajomości języka polskiego jako obcego. Pracownicy Szkoły uczestniczą w egzaminach certyfikacyjnych, a świadectwem poziomu Szkoły jest powierzenie jej ośmiokrotnie od 2004 roku przeprowadzania takich egzaminów, w których bierze udział po kilkadziesiąt osób.

Niezwykle ważne pole działań osób pracujących w Szkole i z nią związanych stanowi działalność naukowa w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, dotycząca zarówno jego historii, jak i współczesności. Podkreślić należy, że powiązanie działań w zakresie nauczania polszczyzny i aktywności naukowej pozwoliło na rozszerzenie od 2002 roku oferty dydaktycznej Instytutu Filologii Polskiej o specjalność *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, która jest prowadzona na drugim stopniu studiów filologii polskiej. Absolwenci tej

specjalności dołączają często do grona lektorów Szkoły, znajdują też zatrudnienie w innych instytucjach zajmujących się kształceniem cudzoziemców lub na uczelniach zagranicznych.

Ten krótki przegląd historii Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców i jej współczesnej aktywności ukazuje bardzo wyraźnie, jak ważną rolę odgrywa ona nie tylko w ramach Instytutu Filologii Polskiej i Wydziału Filologicznego, ale całego Uniwersytetu. W znakomity sposób łączy też zadania o charakterze akademickim z szeroko pojętą misją Uniwersytetu: zapoznawaniem Innych z kulturą narodową dokonującym się za pośrednictwem języka. Ten element działalności Szkoły wskazuje na jej ścisłe powiązanie z zadaniami i celami realizowanymi na Wydziale Filologicznym. Docenić należy trud tworzących Szkołę Pracowników i Współpracowników, Dyrekcji, Administracji, Lektorów – i za tę pracę składam w imieniu Wydziału Filologicznego bardzo serdeczne podziękowania: za łączenie obowiązku i misji, za działanie dla społeczności Uniwersytetu i dla języka polskiego oraz polskiej kultury. Życzę im jednocześnie siły i wytrwałości w tej pracy – i w misyjnym trudzie: „Niech narodowie wždy postronni znają, iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają!”

Jan Miodek

Dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Lata pierwsze, lata ostatnie

Różne formy nauczania języka polskiego jako obcego obserwowałem na polonistyce wrocławskiej od samego początku swej pracy zawodowej, czyli od roku 1968. Pierwszą grupą cudzoziemców przyswajających sobie nasz język byli Wietnamczycy, a prof. Bogdan Siciński sprawował merytoryczny nadzór nad zajęciami prowadzonymi przez lektorów (byli wśród nich, pamiętam, Emilia Tesz, Maria Jochelson, Tadeusz Frankiewicz).

I ja w roli nauczyciela akademickiego jesienią roku 1968 nie zadebiutowałem przed studentami macierzystej polonistyki, ale przed... gośćmi naszej uniwersyteckiej rusycystyki, którzy przyjeżdżali corocznie we wrześniu z Rostowa nad Donem i w ramach tego pobytu odbywali także lektorat z języka polskiego.

Wspomniany wyżej Bogdan Siciński jako lektor języka polskiego w Kilonii przetań również pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku szlak młodszym kolegom wyjeżdżającym po nim do rozlicznych ośrodków akademickich Europy. Już po doktoracie (1973) sam objąłem po prof. Stanisławie Rospondzie placówkę lektorską w westfalskim Münster jesienią roku 1975, pracując przez dwa lata akademickie na tamtejszym Uniwersytecie Wilhelma.

To był już zarazem czas początków wrocławskich Letnich Szkół Języka Polskiego dla Cudzoziemców i kształtowania się załączków organizacyjnych jednostki naukowo-dydaktycznej w postaci działającego przy Instytucie Filologii Polskiej Zakładu Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców.

W roku 1983, już po habilitacji, przejąłem po Waldemarze Żarskim kierownictwo tego personalnie bardzo małego zakładu i pozostałem na tym stanowisku do roku 1987. W tym czasie dwa razy byłem też dyrektorem Szkoły Letniej i nie ukrywam, że w pamięci przechowuję przede wszystkim wspomnienia związane z lipcowo-sierpniowymi lektoratami z języka polskiego dla cudzoziemców.

Przyjeżdżało ich do Wrocławia bardzo niewiele – maksimum kilkanaście osób. Wszak był to czas schyłku PRL-u, okres bezdennej zapaści gospodarczej

naszego kraju, która Małgorzacie Pasiece i mnie, głównym organizatorom całego przedsięwzięcia, spędzała sen z powiek, a nasza troska sprowadzała się do banalnego aż w swej prostocie pytania: co i gdzie mamy tym ludziom jeść?! Nie zapomnę więc do końca życia tras wspólnie odbytych po wszystkich ówczesnych lokalach gastronomicznych Wrocławia i uprzejmych, ale pełnych bezradności wypowiedzi-ofert kulinarnych kierowników tychże lokali: proszę bardzo, zapraszamy, ale codziennie na obiad będzie tylko wołowina z kością. W końcu udawało się nam znaleźć miejsce, gdzie codziennie były inne dania, ale jaki był stan estetyczny i potraw, i takiego czy innego lokalu, wołę przemilczeć. Co tu dużo mówić – było nam potwornie wstyd! Odczucia te staraliśmy się rekompensować rzetelnie prowadzonymi zajęciami i atrakcyjnymi wycieczkami.

Dlatego gdy jako dyrektor Instytutu Filologii Polskiej (od roku 1989) zapraszany jestem corocznie przez prof. Annę Dąbrowską na uroczyste otwarcie Letniej Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, którą od wielu, wielu lat Pani Profesor dzielnie zawiaduje, odczuwam radość, dumę i satysfakcję. Radość, że do wolnej Polski i do Wrocławia przyjeżdża zawsze grubo ponad sto osób dosłownie z całego świata. Dumę i satysfakcję, że gości ich nasz Instytut w pięknie odrestaurowanych pomieszczeniach, że pokoje, w których mieszkają, i posiłki, jakie im zapewniamy, w niczym nie odbiegają od standardów najbardziej cywilizowanych krajów świata. Że wreszcie zajęcia prowadzi grupa wspaniale przygotowanych, wyspecjalizowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego, skupionych od wielu lat w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego kierowanym przez prof. Dąbrowską, baza dydaktyczna zaś tych wszystkich poczynąń, operująca wszystkimi zdobyczami cywilizacyjnymi rzeczywistości elektronicznej w tym zakresie, opiera się na wypracowanych naukowo metodach pracy lektoratowej, opisanych w rozlicznych publikacjach pracowników tegoż zakładu.

A jak nasz Instytut jest dosłownie zanurzony w dydaktyce języka polskiego jako obcego, przekonuję się codziennie, każdego ranka, gdy idąc korytarzami do swego gabinetu na I piętrze, mijam grupy cudzoziemców – tak samo liczne jak grupy studentów polonistyki. Bo oni – z różnych stron świata – są tu od lat przez cały rok! Bo to nie jest już tylko Letnia Szkoła, ale – bez pierwszej przydawki – Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców przy Instytucie Filologii Polskiej!

Wstęp

Jubileusze zawsze skłaniają do podsumowań i refleksji. Przy takich okazjach oglądamy się za siebie i zastanawiamy, czego dokonailiśmy i czy dobrze wykorzystaliśmy dany nam czas. Tadeusz Kotarbiński, wielki polski uczony, współtwórca teorii sprawnego działania i człowiek będący wzorem godziwego życia, w jednej ze swoich prac napisał: „Ci mają dużo czasu, którzy mają ręce pełne roboty – oni bowiem cenią sobie czas i umieją tak nim gospodarować, że nic się nie marnuje”. Z perspektywy czterech dekad zajmowania się kształceniem językowym i kulturowym cudzoziemców możemy uznać, że wszyscy, którzy brali w tym udział, zawsze mieli ręce pełne roboty i tak gospodarowali czasem, aby osiągać zamierzone cele, często na przekór skomplikowanym i niesprzyjającym okolicznościom. Myślimy też, że wszyscy, którzy byli i są dzisiaj zaangażowani w proces nauczania języka polskiego i kultury polskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, mogą sobie powiedzieć – czasu nie zmarnowaliśmy, a swoją pracę wykonaliśmy dobrze.

Uniwersyteckie instytucje zajmujące się kształceniem cudzoziemców w oczywisty sposób nawiązują do idei *universitas* stanowiącej istotę istnienia uniwersytetów. Idea *universitas* to powszechność w dostępie do wiedzy oraz wspólnota osób uczących się i nauczających. Takie instytucje jak Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego nawiązują do tej pięknej idei – są otwarte dla wszystkich, którzy chcą poznać język polski i kulturę naszego kraju i dzięki temu realizować swoje plany zawodowe czy osobiste.

Historia działalności i rozwój wrocławskiej Szkoły są również odbiciem zmian, jakie zachodziły w Polsce w ostatnich czterdziestu latach. W wielu ośrodkach akademickich zaczynano w trudnych warunkach od krótszych czy dłuższych kursów języka polskiego dla cudzoziemców bez wyspecjalizowanej kadry i z ubogim zapleczem pomocy dydaktycznych. Dzisiaj w tych samych ośrodkach mamy do czynienia ze świetnie przygotowanymi zespołami, które oprócz działalności dydaktycznej prowadzą badania naukowe w ramach

glottodydaktyki polonistycznej. Tak dobra sytuacja szkół, centrów i studiów nauczających polszczyzny cudzoziemców to nie tylko zasługa tych placówek i ich umiejętność wykorzystania sprzyjającej koniunktury. Należy bowiem pamiętać o tym, że impulsem do nowego typu działania był koniec okresu komunizmu, wejście Polski do NATO, a później obecność Polski w Unii Europejskiej i związana z tym wolność przepływu ludzi i dóbr, możliwość korzystania z programów unijnych, możliwość wykorzystania istniejących struktur (na przykład dostosowanie do zaleceń Rady Europy opisów poziomu kompetencji i stworzenie polskiego systemu certyfikacyjnego). Najważniejsza jednak – jak uczy historia – jest pozycja gospodarza Polski i jej znaczenie polityczne oraz wynikający z tego wzrost znaczenia znajomości języka polskiego wśród cudzoziemców. Jesteśmy przekonane, że szansę, którą Polska otrzymała, środowisko nauczycieli języka polskiego jako obcego wykorzystuje najpełniej, jak jest to możliwe.

Uważamy, że warto dokumentować działalność zespołów ludzi i pojedynczych jednostek, by przekazać te informacje następnym pokoleniom i w ten sposób ocalić od zapomnienia. Z tej wiary właśnie wywodzi się pomysł zebrania w jednym tomie tekstów poświęconych historii Szkoły i działalności jej współpracowników. Mamy przeświadczenie, że warto poświęcić energię, czas i środki na udokumentowanie tego, co dość dawno, jakiś czas temu lub całkiem niedawno działo się z nauczaniem cudzoziemców polszczyzny na naszym Uniwersytecie – jakie były kursy, kto i jak długo z nami współpracował, z czego uczyliśmy i co pisaliśmy sami. Jakie były nasze materiały promocyjne, jak wypracowywaliśmy nasz styl tak, by stał się rozpoznawalny.

Nasz jubileuszowy tom składa się z trzech części. W pierwszej zamieszczamy tekst opisujący czterdzieści lat działalności Szkoły. Autorki sporo miejsca poświęciły pierwszemu dwudziestoleciu jej działalności, aby ten trudny czas utrwalić i uchronić przed zapomnieniem. Do informacji związanych z nowatorskimi działaniami Szkoły nawiązuje tekst opisujący uczenie głuchych języka polskiego metodami stosowanymi w nauczaniu cudzoziemców; kurs taki odbył się w naszej Szkole w roku akademickim 2009/2010. W tej części tomu znajduje się również krótki tekst o udziale (współ)pracowników i lektorów Szkoły w tworzeniu i w funkcjonowaniu polskiego systemu certyfikowanego.

Druga część dotyczy działalności dydaktycznej SJPiK. Mieszczą się w niej zarówno teksty informacyjne, jak i dotyczące badań prowadzonych przez lektorów. Do takich należy bardzo interesujący opis problemów ortograficznych, z jakimi borykają się Chińczycy uczący się JPJO. Te same autorki przedstawiły programy nauczania na krótkoterminowych kursach trwających dwa do trzech tygodni oraz sposoby prowadzenia lekcji pokazowych, mających charakter promocyjny. Dostępnym często w Szkole prowadzone są pokazowe lekcje dla uczniów z niemieckich szkół, dla koordynatorów Erasmusa, tłumaczy z Brukseli oraz studentów z zagranicznych polonistyk lub sławistyk. Osobny artykuł omawia podręczniki do nauczania JPJO (zarówno stare, jak i nowe), których

autorami są Koleżanki i Koledzy z Filologii Polskiej. Z kolei typy testów stosowanych w SJPiK zaprezentowała Urszula Dobesz wraz z Małgorzatą Pasięką, a Anna Dąbrowska wykazała, że dzięki funkcjonowaniu Szkoły możliwe było wzbogacenie oferty dydaktycznej Instytutu Filologii Polskiej UW. Konkretne rozwiązania dydaktyczne pokazały Urszula Dobesz i Anna Mądreka, pisząc o sposobie wykorzystania filmów dokumentalnych do nauczania wiedzy o Polsce. Justyna Bajda z Małgorzatą Januszewicz przedstawiły zaś konkretne rozwiązania sprawdzone w nauczaniu stylistyki. Maria Peisert pisze o konieczności nauczania kompetencji międzykulturowej w czasie lektoratu języka polskiego.

Trzecia część prezentowanego tomu poświęcona jest badaniom naukowym prowadzonym przez współpracowników SJPiK. Ponieważ byli to (i są nadal) pracownicy naukowcy IFP oraz doktoranci, nie dziwi wykorzystanie polszczyzny cudzoziemców jako podstawy materiałowej badań. Obszary tych dociekań oraz sylwetki badaczy przedstawiła w obszernym tekście Anna Dąbrowska, wprowadzając w tematy omówione w dalszych tekstach. Anna Majewska-Tworek i Agnieszka Majewska zajmują się, między innymi, wymową cudzoziemców, stąd ich tekst poświęcony fonetyce i jej nauczaniu na lektoratach JPJO. Nabywanie języka jest przedmiotem analiz Anny Żurek, piszącej o interjęzyku; utrata języka zaś to domena dociekań Agnieszki Libury, opisującej problem atrycji. Piotr Lewiński zajął się pokazaniem innego sposobu nauczania aspektu, a Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka podsumowały swoje dotychczasowe badania nad błędami popełnianymi w polszczyźnie przez cudzoziemców. Anna Burzyńska-Kamieniecka i Anna Dąbrowska zajęły się historią nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu, nie tylko przedstawiając swoje dotychczasowe badania, ale również opisując zjawiska dotychczas nieopisane (np. podręcznik Wojciecha Jarochońskiego z końca XIX wieku). Anna Burzyńska-Kamieniecka jest autorką tekstu poświęconego relacjom języka i kultury w nauczaniu JPJO, co w ośrodku wrocławskim, od lat organizującym konwersatoria z cyklu *Język a Kultura* nie dziwi; wręcz oczekuje się takiego podejścia. Grzegorz Zarzeczny pisze – w ujęciu statystycznym – o słownictwie w wybranych podręcznikach wrocławskich, a w kolejnym tekście informuje o niezwykle ważnym przedsięwzięciu, jakim było uruchomienie ogólnodostępnej i interaktywnej strony poświęconej bibliografii prac związanych z glottodydaktyką polonistyczną.

W tomie umieszczamy też przykładowe programy oraz autorskie zadania naszych lektorów przygotowane dla konkretnych potrzeb językowych i kulturowych naszych uczniów. Dzielimy się więc w ten sposób z całym środowiskiem nauczycieli języka polskiego jako obcego doświadczeniami i sprawdzonymi rozwiązaniami dydaktycznymi z różnego typu kursów.

Przez te wszystkie lata nauką języka polskiego w Szkole zajmowało się wiele osób. Część naszych Koleżanek i Kolegów podjęła inne zobowiązania naukowe w Instytucie Filologii Polskiej lub poza Uniwersytetem, ale ciągle utrzymują kontakt z nami, interesują się naszą działalnością i towarzyszą nam zarówno

na co dzień, jak i od święta. Za to stałe przyjazne zainteresowanie i dawniejsze zaangażowanie w nauczanie cudzoziemców serdecznie dziękujemy: dr. hab. Rafałowi Augustynowi, dr. hab. Justynie Bajdzie, dr. Katarzynie Długosz-Niedbalec, dr. Annie Burzyńskiej-Kamienieckiej, dr. hab. Małgorzacie Dawidziak-Kładoczej, dr. Urszuli Glensk, prof. Irenie Kamińskiej-Szmaj, dr. Grzegorzowi Krajewskiemu (Niemcy), dr. Bogumile Kwiatkowskiej (Kanada), dr. hab. Agnieszce Liburze, dr. Romanie Łobodzińskiej, dr. Annie Majewskiej-Tworek, dr. Agnieszce Małosze-Krupie, dr. Dorocie Michulce, dr. Małgorzacie Misiak, prof. Karin Musiołek (Niemcy), prof. Alicji Nowakowskiej, dr. hab. Jerzemu Obarze, prof. Marii Peisert, dr. Tomaszowi Piekotowi, prof. Joannie Pyszny, dr. Piotrowi Rudzkiemu, dr. Jackowi Skawińskiemu, prof. Wojciechowi Solińskiemu, prof. Marcinowi Wodzińskiemu, dr. Krzysztofowi Wróblewskiemu, dr. Monice Zaśko-Zielińskiej, prof. Andrzejowi Zawadzie, prof. Waldemarowi Żarskiemu. Głęboko wierzymy, że wymieniliśmy wszystkich.

Czterdziestolecie działalności Szkoły można poetycko nazwać rubinowymi godami. Rubin to piękny kamień występujący na Dolnym Śląsku. Nieco pompacyjnie można powiedzieć (ale taka rocznica usprawiedliwia podniosły nastrój i poetyckie metafory), że udało nam się nie tylko pięknie rozwinąć powstałą czterdzieści lat temu ideę kształcenia cudzoziemców, zbudować wspólny zespół pracowników i współpracowników, ale pozyskać też szerokie grono osób wspierających Szkołę w jej działaniach. Jeśli więc żartobliwie nasze czterdziestolecie nazywany między sobą rubinowymi godami, to myślimy o tak pięknym jak rubin uczuciu doświadczania przyjaźni i życzliwości ze strony wielu osób i instytucji. Szkoła doświadczała i stale doświadcza życzliwego zainteresowania i wsparcia ze strony wielu osób i instytucji. Wszystkim niżej wymienionym osobom oraz instytucjom serdecznie dziękujemy:

- władzom rektorskim, a szczególnie prof. Adamowi Jezierskiemu, za towarzyszenie nam podczas ważnych wydarzeń,
- wcześniejszym władzom rektorskim, a w szczególności śp. prof. Józefowi Ziółkowskiemu, prof. Krystynie Gabryjelskiej, prof. Zdzisławowi Latajce, prof. Leszkowi Pacholskiemu oraz prof. Ryszardowi Cachowi,
- władzom dziekańskim Wydziału Filologicznego za przyjacielską i realną pomoc w wielu sytuacjach związanych z realizacją naszych programów – były dziekan prof. Michał Sarnowski i obecny dziekan prof. Marcin Cieński są wypróbowanymi przyjaciółmi Szkoły,
- kierownicze instytucyjnej biblioteki pani Małgorzacie Winnickiej za udostępnianie zabytkowej i reprezentacyjnej czytelnicy Instytutu Filologii Polskiej na wydarzenia ważne dla Szkoły,
- kierownicze Biura Współpracy Międzynarodowej pani Urszuli Brodzie oraz wszystkim koleżankom z BWM za wszystkie lata współpracy pełnej wzajemnego zrozumienia, obopólnej sympatii i prawdziwego partnerstwa,

- wieloletniej kierownicze Biura Współpracy Międzynarodowej pani Jagdzie Kraśniewskiej za przyjaźń i stałą gotowość do pomocy,
- władzom miasta za wydanie zeszytu zadań testowych *Z Wrocławiem w tle* jako miejskich materiałów promocyjnych,
- Urzędowi Marszałkowskiemu Województwa Dolnośląskiego za ponaddziesięcioletnią współpracę przy organizowaniu kursów dla rosyjskiej młodzieży z Obwodu Leningradzkiego,
- Pomaturalnemu Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu oraz Klubowi Muzyki i Literatury – dzięki takim instytucjom możemy barwniej i z pożytkiem dla edukacji językowej realizować kulturowe programy naszych kursów,
- pani dyrygent Marcie Wagilewicz-Jaroszewicz, która od wielu lat, prowadząc szkolny chór, skutecznie pomaga cudzoziemcom doskonalić wymowę polską i wprowadza tak wiele radości w życie Szkoły.
- Szczególne podziękowania kierujemy do naszych przyjaciół z wrocławskiej rozgłośni radiowej. Dzięki zaangażowaniu Romana Baczyńskiego, Krzysztofa Znamirońskiego, Marka Waligóry, Moniki Maniak nasze zadania testowe są zawsze profesjonalnie nagrane i spełniają wszystkie wymagania. Współpraca z naszymi przyjaciółmi z radia jest zawsze największą przyjemnością.

Patrząc na dawniejsze czasy i dzisiejszą działalność Szkoły, możemy powiedzieć, że jesteśmy szczęśliwe, iż przyszło nam kierować Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego w otoczeniu fantastycznych i zaangażowanych współpracowników oraz wielu życzliwych ludzi. Doceniamy to, że kierowanie Szkołą przypadło nam w tak dobrym i szczerym czasie dla Polski, Uniwersytetu Wrocławskiego, a przede wszystkim dla języka i kultury polskiej w świecie.

Przygotowując nasz jubileuszowy tom, przekonaliśmy się, jak bardzo ulotna jest pamięć i zawodne bywają nawet najnowsze elektroniczne techniki przechowywania danych. Być może zacytowany poniżej wiersz przypisywany Wacławowi Potockiemu należy potraktować jak cenną wskazówkę i tradycyjnie spisywać swoją działalność nie tylko na elektronicznych nośnikach. To, co „włzło na papier”, bardzo pomogło nam wszystkim w odtworzeniu i przypomnieniu czterdziestu lat pracy bardzo wielu ludzi.

*Próżna ufność w marmurze,
próżna i w żelazie.
To trwa do skonu świata,
Co na papier wlezie.*



DOKUMENTACJA
DZIAŁALNOŚCI
SJPiK

Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka
Uniwersytet Wrocławski

40 lat minęło...
Z historii Szkoły Języka Polskiego
i Kultury dla Cudzoziemców

It's been 40 years... From the history of the School
of Polish Language and Culture for Foreigners

ABSTRACT

The article presents the School's activity in the historical perspective, the most important documents regulating its activity, types of courses conducted in the past forty years and various scopes of its activity accompanying its main tasks – teaching the Polish language and culture to foreign learners. The article also presents the people who managed the School and were crucial for its development in particular years.

KEY WORDS

Polish for foreign learners, language school, university, history, types of language courses, syllabus, culture curriculum, foreign relations, teaching apprenticeship

Początki dzisiejszej Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców przypadają na rok 1974¹. Wtedy to na Uniwersytecie Wrocławskim odbył się pierwszy Letni Kurs Języka i Kultury Polskiej, przeprowadzony w ramach Letniej Szkoły Nauk Ścisłych i Kultury Polskiej. Jego organizatorami byli uniwersyteccy fizycy, mający w tym czasie dziesięcioletnie już doświadczenia w organizacji największego wówczas przedsięwzięcia międzynarodowego na Uniwersytecie Wrocławskim, jakim były Zimowe Szkoły Fizyki Teoretycznej.

¹ Działalność Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku została opisana w naszym wcześniejszym artykule (Dobesz, Pasięka 2000), była także sygnalizowana krótszymi omówieniami („Nasz Uniwersytet” 1994; Dobesz, Pasięka 1999; „Przegląd Uniwersytecki” 2010). Jednakże chcąc zarysować pełny obraz działalności Szkoły, ponownie poświęcimy więcej miejsca czasom dawniejszym.

Mimo iż w 1977 roku w Instytucie Filologii Polskiej powstał Zakład Języka i Literatury Polskiej dla Cudzoziemców, to prawie do końca lat siedemdziesiątych XX wieku organizowanie kursu powierzano nadal innym jednostkom uniwersyteckim, kierowanym przez fizyków, kulturoznawców, geografów i prawników. Powstanie Zakładu było jednak sprawą niezwykle istotną dla dalszego rozwoju kształcenia cudzoziemców, ponieważ skupił on grono lektorów i zaczął sprawować opiekę merytoryczną nad nauczaniem języka polskiego i polskiej kultury na Uniwersytecie Wrocławskim².

W 1980 roku Letnia Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców zyskała status samodzielnej jednostki administracyjnej UW, a jej dyrektorem został po raz pierwszy pracownik naukowy Instytutu Filologii Polskiej. Od tego czasu funkcję dyrektora Szkoły pełni kierownik Zakładu Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, od roku 1998 noszącego nazwę Zakład Językoznawstwa Stosowanego. Do końca lat osiemdziesiątych Szkoła organizowała jedynie kursy letnie, natomiast kształceniem językowym obcojęzycznych studentów stacjonarnych oraz innych, przebywających na Uniwersytecie w czasie roku akademickiego, zajmował się Zakład Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców. Sytuacja zmieniła się w roku 1990, gdy Szkoła (już pod obecną nazwą) zaczęła działać w systemie całorocznym. Choć przez pierwsze lata kursy letnie nadal stanowiły najmocniejszy punkt jej aktywności, to jednak już w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych dał się zauważyć znaczny wzrost liczby studentów na kursach semestralnych i wyjazdowych. Do chwili obecnej kształcenie językowe cudzoziemców przebywających na Uniwersytecie Wrocławskim przebiega równoległe w Szkole oraz w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej UW.

Z historii Szkoły. Kartka z przeszłości – lata 1974–1989

Uczestnicy kursów i dyrektorzy Szkół Letnich

Charakterystyczne dla lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku było to, że Uniwersytet nie zajmował się – inaczej niż dzisiaj – rekrutacją uczestników kursów. Byli oni przysyłani przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, różne organizacje, jak Towarzystwo Polonia i Fundacja Kościuszkowska, oraz uniwersytety. W pierwszym kursie w 1974 roku brali udział studenci z uniwersytetu w Stony Brook NY, przybywający do Polski na podstawie umowy między obu uczelniami. Przygotowywali się do podjęcia we Wrocławiu studiów medycznych w języku angielskim. Była to pierwsza tak liczna grupa studentów amerykańskich na naszej Uczelni. Zajmowała się nimi ówczesna kierowniczką Działu Współpracy z Zagranicą Irena Kraśniewska.

² Zob. Galeria dyrektorów zamieszczona na końcu artykułu.

Towarzystwo Polonia współorganizowało dalsze kursy letnie, których uczestnikami były osoby z Francji, Belgii, USA i Anglii, zainteresowane językiem polskim, życiem teatralnym i przedsiębiorczością. Towarzystwo Polonia, zlecające później Szkole także organizowanie kursów UNESCO, rekrutowało przede wszystkim nauczycieli z krajów francuskojęzycznych, a więc Francji, Belgii i Szwajcarii. Często pojawiały się na kursach także osoby towarzyszące, np. współmałżonkowie, którzy ze szkolnictwem nie byli związani i reprezentowali wiele różnych zawodów. Zadaniem organizatorów kursu było zapoznanie całej grupy z elementami polskiej kultury i realiami życia w Polsce. Jeśli chodzi o tę drugą kwestię, to największym powodzeniem cieszyły się wizyty we wrocławskim browarze kończące się degustacją piwa, nieco mniejszym zaś wizyty w podwrocławskim pegeerze. Fundacja Kościuszkowska przysyłała przede wszystkim uczestników kursów teatralnych – studentów i pracowników uniwersyteckich zainteresowanych tą tematyką. Wrocław – prężny wówczas ośrodek teatralny – miał w tym względzie wiele do zaoferowania. Warsztaty teatralne prowadził ówczesny dyrektor Teatru Współczesnego Kazimierz Braun – obecnie profesor teatrologii i reżyser działający w USA.

Wspominając owe czasy, pragniemy w tym miejscu przywołać niektóre zdarzenia i to nie tylko po to, by ocalić je od zapomnienia. Zależy nam, by młode pokolenie lektorów, choćby epizodycznie, poznało pierwsze lata działalności Szkoły. Lata, w których sytuacja polityczno-ekonomiczna wymagała od organizatorów nie tylko kompetencji merytorycznych (których nie brakowało), ale i wielkiej sprawności dyplomatycznej, negocjacyjnej oraz organizacyjnej. Mamy więc nadzieję, że przypomnienie skomplikowanej, czasem śmiesznej, a częściej niewesołej przeszłości będzie nie tylko okazją do wspomnień dla starszego pokolenia lektorów, lecz także zaciekawi młodszych nauczycieli JPJO i osoby spoza kręgu glottodydaktyki polonistycznej.

Prezentowane w dalszej kolejności dokumenty pozwolą na pełniejsze zrozumienie tamtych czasów i związanych z nimi trudów, jakie musiały ponosić osoby odpowiedzialne za kursy. Gdy czytamy dziś relacje osób związanych z organizacją tamtych kursów, to niejedna opowieść wydaje się nam barwną anegdotą. Trudno tak naprawdę wyobrazić sobie teraz problemy, jakie wiązały się z przygotowaniem materiałów promocyjnych czy dydaktycznych dla większej liczby uczestników kursu. Nie tylko nie było wówczas w powszechnym użyciu komputerów i kserokopiarek, ale dostęp do zwykłego powielacza stawał się często sprawą niemal polityczną. Do tego dochodziły stałe kłopoty z apro wizacją i dostępem do dóbr, które dzisiaj są czymś oczywistym. Fizycy, geografowie, prawnicy, kulturoznawcy i poloniści byli więc nie tylko wykładowcami czy świetnymi promotorami języka i kultury polskiej, lecz także niezwykle sprawnymi organizatorami w kraju o fatalnie funkcjonującej gospodarce. Nie zachowały się, niestety, szczegółowe programy kursów współorganizowanych i finansowanych przez ówczesne Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższe-

go i Techniki, nieistniejące już Towarzystwo Polonia czy Fundację Kościuszkowską. Z zachowanych dokumentów wynika, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku nauczanie języka polskiego stanowiło przede wszystkim dodatek do programu letnich kursów. Dotyczy to szczególnie lat siedemdziesiątych, kiedy tematyka kursów koncentrowała się na zagadnieniach związanych z historią kultury polskiej, życiem kulturalnym współczesnej Polski czy prezentacją polskiej ekonomii. W tym czasie Szkoła koordynowała m.in. kurs teatralny, połączony z warsztatami prowadzonymi przez wybitnych reżyserów z całej Polski i kurs dla amerykańskich biznesmenów zatytułowany *Zasady handlu i marketingu w Polsce*. Warto przypomnieć, że warsztaty teatralne były prowadzone przez najznamienitszych wówczas reżyserów: wspomnianego już Kazimierza Brauna, Józefa Szajnę, Jana Łomnickiego, Zygmunta Hübnera i Tadeusza Kantora. Wtedy pilotką na jednym z letnich kursów była dzisiejsza reżyserka filmowa Magdalena Łazarkiewicz, wówczas studentka kulturoznawstwa na Uniwersytecie Wrocławskim, a na kursie teatralnym udzielał się Piotr Bikont – student anglistyki UW, obecnie popularny dziennikarz.

Z nielicznych zachowanych dokumentów jasno jednak wynika, że nie zważając na trudności, zawsze tworzone ambitne programy, a do ich realizacji angażowano cenionych pracowników naukowych Uniwersytetu Wrocławskiego i ważnych prelegentów ze świata sztuki. W archiwum z lat osiemdziesiątych XX wieku można znaleźć listy pisane przez Piotra Lisa, jednego z dyrektorów letnich kursów i jednej z najbarwniejszych postaci wrocławskiej polonistyki w tamtych czasach. Zwracał się w nich z prośbą do takich reżyserów, jak Andrzej Wajda, Krzysztof Zanussi, Zygmunt Hübner, czy znanych w tamtych latach krytyków filmowych i teatralnych, jak Jerzy Koenig, Leon Bukowiecki i Krzysztof T. Toeplitz o ich udział w programie kursów.

Ówczesni organizatorzy starali się przykryć „skrzeczącą rzeczywistość” tamtych lat dbałością o wysoki poziom merytoryczny zajęć. Dzisiaj, w zupełnie innych już realiach, należy z szacunkiem spojrzeć na ich trud i wysoko ocenić dokonania tych wszystkich, którzy angażowali się w organizację kursów języka polskiego. Jak wspominałyśmy, lata przed przełomem politycznego w Polsce niosły ze sobą problemy organizacyjne, o których dziś często zapominamy. Dyrektorzy szkół letnich musieli więc nie tylko zmagać się z kwestiami programowymi, które według wytycznych MNSzWiT miały uwzględniać np. elementy związane z obchodami trzydziestolecia PRL, lecz także z bardzo przyziemnymi sprawami, związanymi z zapewnieniem wyżywienia i przyzwoitych warunków mieszkaniowych. Dla przypomnienia chcemy tu zaprezentować wypowiedzi dyrektorów letnich szkół, zebrane przy okazji dwudziestopięciolecia działalności Szkoły („Przegląd Uniwersytecki” 1999, 11–23), oraz kilka wspomnianych już archiwalnych pism pokazujących zakres problemów, z jakimi się wówczas zmagano.

Pierwszym dyrektorem Szkoły został w 1974 roku fizyk Ludwik Turko, obecnie profesor w Instytucie Fizyki Teoretycznej UW, dysponujący wówczas niezwykle cennym doświadczeniem organizacyjnym wyniesionym z pracy sekretarza Zimowej Szkoły Fizyki Teoretycznej. Cwierć wieku później prof. Turko podsumował swoje doświadczenia, przypominając przy tym, że program humanistyczny koordynował doc. Stanisław Pietraszko, pomysłodawca studiów kulturoznawczych w Polsce i dyrektor powstałego wówczas Instytutu Kulturoznawstwa na Uniwersytecie Wrocławskim: *Przed wszystkim poznałem wówczas wielu wspaniałych ludzi, wprowadzcie też z naszego szeroko rozumianego uniwersyteckiego kręgu, ale w normalnych warunkach poza zasięgiem znajomości młodego doktora fizyki. Jako specjalista od cząstek elementarnych miałem niewielkie szanse na bezpośrednią znajomość z takimi tuzami humanistyki, jakimi byli już wtedy profesorowie Hernas czy Klimowicz. A oni byli przecież jednymi z wykładowców pierwszej Szkoły (...). Ta szersza znajomość spraw uniwersyteckich bardzo się przydała, gdy parę lat później (...) stałem się przewodniczącym uniwersyteckiej Solidarności. Rzecz można postawić zresztą inaczej – gdybym swego czasu nie zdobył, dzięki Szkole, dobrej wiedzy o uczelni i jej ludziach, to zapewne nigdy bym się nie zdecydował na objęcie funkcji szefa uczelnianej panny S.*

O innych sprawach pisze drugi dyrektor Szkoły, geograf, dr Janusz Czerwiński (1975–1976): *Uzupełnieniem zajęć były wycieczki – te bliższe, do najbardziej atrakcyjnych miejscowości i regionów Dolnego Śląska, jak i te dalsze – do Krakowa, Gdańska, Warszawy i Częstochowy. Pozwoliły one słuchaczom Szkoły poznać inne, niż sobie wyobrażali, nieznanne im dotąd oblicze kraju za „żelazną kurtyną”. I jeśli obraz ten był w miarę pozytywny, to niemała w tym zasługa organizatorów Szkoły. (...) Po latach, wracając do tamtych czasów, odczuwam satysfakcję z dokonania, w przekonaniu, iż służyły one dobrej sprawie.*

Trzeci z dyrektorów, prawnik, nieżyjący już niestety dr Jacek Śladkowski (pełniący funkcję w latach 1977–1978), stanął przed zadaniem zorganizowania kursu *Introduction to Poland for American Businessmen*. Nie dość, że uczestnikami kursu byli w większości przypadkowi emeryci, to dodatkowo zrozumienie czegośkolwiek z ówczesnych reguł rządzących polską gospodarką okazało się ponad ich siły. Ambitny program kursu został jednak w całości zrealizowany, a dr Śladkowski po latach wspominał: *Zrozumienie takich abstrakcji ekonomicznych, jak np. rubel transferowy czy podstawy kształtowania cen w socjalistycznym handlu zagranicznym, było poza zasięgiem praktycznych amerykańskich umysłów. (...) Myślę, że pewne zrozumienie sytuacji gospodarczej Polski, uwikłanej w system RWPG – organizacji opartej przecież na „braterskiej pomocy wzajemnej” – przyniosło dopiero przypomnienie Starego Testamentu, że Kain zabił Abela.*

Następny dyrektor, Waldemar Żarski (1979 oraz 1981–1983) – o którym piszemy też dalej – polonista, wspomina już czasy, gdy nauczanie języka polskiego

zajął w programach kursów naczelne miejsce: *Nowym elementem działalności Szkoły była jej promocja w świecie. Opracowaliśmy nowe foldery reklamowe i materiały informacyjne. Zgłosiliśmy Szkołę do najważniejszych międzynarodowych informatorów o kursach językowych. (...) Jednak najmilej wspominam tę zwykłą codzienną pracę lektorską. Udało nam się stworzyć grupę lektorów i wypracować metody pracy na podstawie własnych materiałów i wynikające z własnych doświadczeń.*

Kolejny z polonistów, Wojciech Soliński, dzisiaj profesor w Zakładzie Teorii Literatury IFP, był dyrektorem Letniej Szkoły w 1980 roku i wspomina pokonywanie barier biurokratycznych: *Sporo było tych barier (...), kiedyśmy z nieżyjącym już Jurandem Banachem pisali i publikowali (...)* „Teksty do nauki języka polskiego w laboratorium językowym”. *Tylko osobistym znajomościom Juranda należy przypisać fakt, iż owe teksty zostały nagrane na taśmę – w wykradanim, w nieprzytomnych porach nocy i dni, czasie studyjnym – przez najlepsze głosy spikerskie ówczesnej Rozgłośni Polskiego Radia we Wrocławiu, i służyły nam podczas zajęć w wypożyczonym przez Braci Germanistów laboratorium językowym.*

Andrzej Zawada, dzisiaj profesor, dyrektor Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej na Uniwersytecie Wrocławskim, zapamiętał czas swojego dyrektorowania (1984 rok) w taki sposób: *W smutnych latach osiemdziesiątych zajęcia (...) stanowiły dodatkową swoistą enklawę innej rzeczywistości. Przez parę godzin można było przebywać w miłszym wymiarze cywilizacyjnym, poza przyziemnością lat stanu wojennego i następnych. Można było się poczuć obywatelem ludzkiej, światowej wspólnoty, a to naprawdę było cenne i ożywcze. (...) Można było słyszeć swój język ojczysty na tle innych struktur dźwiękowych i artykulacji, zobaczyć jego wewnętrzny porządek (lub nieporządek) na tle innych porządków, odczuć umowność tego języka, a zarazem jego imponującą plastyczność i ekspresję.*

W latach 1985–1987 Letnimi Szkołami zawiadywał Jan Miodek, obecnie profesor w Zakładzie Historii Języka Polskiego, wieloletni dyrektor Instytutu Filologii Polskiej, znany językoznawca i popularyzator wiedzy o języku polskim, którego wykładów o języku chętnie słuchają uczestnicy naszych kursów. Mówiąc o czasie swojego dyrektorowania, wspominał trudne i upokarzające często chwile związane z załatwianiem spraw bytowych, ale i przypominał też jedną z najlepiej zapamiętanych anegdot związanych z letnimi kursami: *Jako językoznawca nie mogę (...) nie opowiedzieć chyba najzabawniejszej historii w dziejach Szkoły, mimo że nie zdarzyła się ona za mojej kadencji. (...) pewna grupa studentów kupiła swym lektorkom kwiaty z... szarfą OSTATNIE POŻEGNANIE. Tak się pilnie uczyli polskich słówek, że – zobaczywszy zacytowaną zbitkę słowną – zinterpretowali ją dosłownie (wszak ostatni raz żegnali się ze swymi nauczycielkami) i dosłownie rzucili się w Hali Targowej na wiązankę kwiatów – dumni, że taką językową radość sprawią na koniec moim koleżankom.*

Osobom nieznanym Wrocławia należy się wyjaśnienie, że Hala Targowa znajduje się naprzeciwko siedziby Szkoły. Wchodząc do Hali, można od razu natknąć się na stoiska z wieńcami i wiązankami pogrzebowymi, a sprzedawczynie stoją szpalerem przed swoimi stoiskami i uśmiechem oraz słowem zachęcają do dokonywania zakupów.

Marian Bugajski (obecnie profesor pracujący na Uniwersytecie Zielonogórskim), który był dyrektorem w 1988 roku, zapamiętał przede wszystkim uczestników z Francji i USA, pracujących wtedy kolegów lektorów i otwarcie Szkoły Letniej w pięknej Sali Senatu UW.

W 1989 roku funkcję dyrektora Letniej Szkoły objął dr Piotr Lis, zmarły niestety w 1995 roku. Nie zdążył spisać własnych wspomnień, więc przytaczamy tu wspomnienie o Nim autorstwa prof. Joanny Pyszny: (...) *był jedną z najbarwniejszych postaci wrocławskiego środowiska naukowego. Obdarzony żywiołowym temperamentem i niespożytą energią, był jednym z najbłyskotliwszych i najdowcipniejszych ludzi, jakich znaliśmy. (...) Obowiązki dyrektora łączył z działalnością dydaktyczną, organizując uczniom Szkoły pokazy wybitnych dzieł polskiej kinematografii. Pokazy te poprzedzał specjalnie na tę okazję przygotowywanymi prelekcjami, a kończył dyskusją z widzami, która nierzadko przekształcała się w gorącą dyskusję na temat historii, polityki, mechanizmów kultury.*

Wieczorami zaś Piotr przestawał być dyrektorem i wraz ze słuchaczami Szkoły odbywał wędrowki po ulicach i klubach nocnego Wrocławia. Jego kpiące spojrzenie (...), pełna ekspresji gestykulacja, tworzone na oczekaniu rodzajowe scenki (...) czyniły z Niego nieocenionego towarzysza takich wypraw, co uczestnicy wrocławskiej Szkoły w pełni docenili. Jaka szkoda, że już nigdy nie będą mogli Go spotkać.

Profesor Anna Dąbrowska przejęła kierowanie Szkołą w zupełnie innych już realiach, ale to za Jej kierownictwa odbył się Letni Kurs, podczas którego wszyscy pracownicy i współpracownicy musieli wykazać się umiejętnością pracy w szczególnych warunkach, a także poczuciem humoru, które w tych trudnych momentach było niezwykle przydatne. Mowa tu o kursie z lata 1997 roku, czyli czasie wielkiej powodzi, jaka nawiedziła wtedy Wrocław. W dni poprzedzające przyływ fali kulminacyjnej próbowaliśmy odwołać kurs, ale mimo trudności komunikacyjnych (nie działały już np. żadne łącza telefoniczne) część uczestników kursu dotarła jednak na miejsce. Anna Dąbrowska wspomina: *W sumie na kurs przyjechało ponad czterdzieści osób. Mogliśmy podjąć takie ryzyko m.in. dlatego, że nasi uczniowie mieszkali w klasztorze Sióstr Urszulanek (przylegającym do budynku, w którym odbywały się zajęcia), które zrobiły naprawdę wszystko, by jak najbardziej złagodzić niewygodę czasu powodzi. Wspaniale zachowywali się też nasi uczniowie, pogodnie akceptując niecodzienne warunki. Brak było wody pitnej i do mycia. Kiedy przyjeżdżał beczkowóz, przerywaliśmy lektoraty i wszyscy solidarnie nosiliśmy wiadra z wodą do kuchni i na trzecie piętro klasztoru, gdzie mieszkała większość uczestników kursu.*

Z tego czasu we wdzięcznej pamięci zachowamy ówczesnego wiceprezydenta Wrocławia Zygryda Zaporowskiego, który zadbał o to, aby dwa razy dziennie przyjeżdżał beczkowóz z wodą, ówczesną matkę przełożoną klasztoru Sióstr Urszulanek siostrę Lucjanę Sochacką oraz siostry Teresę i Ludgardę. Matka przełożona dbała o bezpieczeństwo i jak prawdziwy anioł – łagodnie, acz stanowczo – czuwała nad uczestnikami kursu, którzy chcieli włączyć się w walkę z powodzią. Pogodna, żeby nie powiedzieć figlarna i zawsze uśmiechnięta siostra Teresa witała zmęczonych, przestraszonych i przemoczonych uczestników kursu nie tylko serdecznym uśmiechem, ale i workiem z ubraniami, które za pomocą igły z nicią i agrafek dopasowywała do figur przemoczonych gości. Tych, którzy nie wiedzą, jak przebiegała powódź we Wrocławiu, informujemy, że na początku lipca znaczna część miasta znajdowała się pod wodą. Dotarcie z dworca kolejowego, autobusowego czy lotniska wiązało się często z pokonywaniem ulic zalanych wodą do wysokości kilkadziesiąt centymetrów. Pocieszenie niosła wtedy też siostra Ludgarda, potwierdzając prawdziwość porzekadła: „przez żołądek do serca”. Do dzisiaj wszyscy, którzy pracowali podczas tego kursu, jak i odwiedzający nas uczestnicy z tamtego roku wspominają fantastyczne śniadania, obiady, kolacje, drugie śniadania i podwieczorki ze świeżo pieczonym ciastem i innymi wymyślnymi deserami.

Dla uzupełnienia dodamy tylko, że przez pierwszy tydzień kursu budynek, w którym odbywały się zajęcia, był obłożony workami z piaskiem, główne drzwi wejściowe zabezpieczono podobnie, a na zajęcia wchodziliśmy po drabinie. Wszyscy uczestnicy kursu zapamiętali też słowo *komary* i w zależności od poziomu kompetencji językowej potrafili w sposób dłuższy lub krótszy wyrazić swoją opinię o tych owadach, których było wówczas mnóstwo i bardzo uprzykrzały nam życie.

Czas powodzi był oczywiście czasem nadzwyczajnym, ale mimo wszystko nieporównywalnym z okresem, który przypominają załączone poniżej pisma. W 1997 roku odbywała się krótka, choć intensywna walka z żywiołem, załączone pisma natomiast obrazują długą bezsensowną walkę z absurdem i niemocą ówczesnego systemu. W archiwum Szkoły i Uniwersytetu znajduje się bardzo dużo dokumentów, które pokazują, czym musieli się zajmować niegdyś organizatorzy, nauczyciele i wykładowcy.

Pokazane tu przykłady tylko w pewnym stopniu są ilustracją niewyobrażalnych dzisiaj działań koniecznych do realizacji kursów. I chcemy, żeby pamiętano, że wszystko się udawało, a cudzoziemcy wyjeżdżali po kursach w przekonaniu, że co prawda życie w Polsce jest skomplikowane i często dla nich trudne do zrozumienia, ale ludzie są fascynującymi rozmówcami i nauczycielami, a kultura polska warta jest poznawania.

102/81 17.07.81.

Dyrekcja
Klubu Międzynarodowej
Książki i Prasy
Pl. Kościuski 21
W R O C Ł A W

Letnia Szkoła Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu
Wrocławskiego zwraca się z uprzejmą prośbą o zosta-
wienie dla uczestników naszych kursów po jednym egz.
The Herald Tribune oraz Süddeutsche Zeitung w dn.
od 17.07.-30.07.81. Płatne gotówką na bieżąco.

PRY
17.VI
Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców
ul. Kościuski 21, 50-028 WROCLAW

Dyrektor Szkoły Letniej
Waldemar Żosi
mgr Waldemar Żosi

Wrocław, 16 VIII 81

J. N. Rektor
Uniwersytetu Wr.

Dot. wyjaśnienie do rachunku nr 150/81 z dn. 14.08.81
wynaglenia przez Hotel "Garda" w Zakopanem za
kolację dla uczestników Letniej Szkoły w ramach
wycieczki po Polsce

Uprzejmie proszę o zaakceptowanie w/w rachunku.
Tęga data prostrconie limit dysponow na osobę
wykorzystując pieniądze przeznaczone na inny
dział na obiad, który nie został zrealizowany z
braku możliwości.

Dyrektor
ca H

12/89 16.04.85.

Wojewoda Wrocławski
Prezes
Wydział Handlu

Szanowny się z uprzejmą prośbą o przydzielenie nam naszej organizacji oraz innych towarów reklamowanych koniecznych do zapewnienia wyżywienia dla ok.80 osób w terminie 22 VII - 19 VIII 85. W tym czasie planujemy również wyjazd zaproszonych osób na organizowanych przez nas letnich kursach kultury i języka polskiego są to wyjazdy uczestnicy zagranicą, głównie z RFN i Francji.

Wyżywienie zostanie zorganizowane w stołówce uniwersyteckiej /WSS Spółna/.

PROF. DR HAB. HANNA KLIMASZ
prof. dr hab. Hanna Klimasz

Województwo Wrocławskie
ul. Świdnicka 42 50-130 WROCLAW
tel. 142 800 000 (wzrost 011 1000)

Sc 1 14/85

24.07.86.

Wojewoda Wrocławski
prezes
Wydział Handlu

Szanowny się z uprzejmą prośbą o przydzielenie nam naszej organizacji oraz wydatki w ilości koniecznej do wyżywienia 85 osób w terminie 21.07. - 18.08.86. W tym czasie odbywają się na Uniwersytecie dwa kursy językowe, których uczestnicy pochodzą głównie z krajów francuskojęzycznych oraz RFN.

Wyżywienie zostanie zorganizowane w stołówce uniwersyteckiej /WSS Spółna/.

Dyrektor
Instytutu Języka
Prof. dr hab. Jan Lisiecki

Lata 1990–2008

Chcąc opisać kolejne wyraźne etapy rozwoju Szkoły od roku 1990, należy sięgnąć do trzech ważnych dokumentów regulujących jej działalność, tj. zarządzeń rektora UWr z lat 1990, 1993 i 2008.

W zarządzeniu z 1990 roku³ wśród podstawowych zadań Szkoły są wymienione następujące typy kursów: cztery różne kursy wakacyjne, w tym dwa ogólne kursy języka polskiego, kurs dla studentów slawistyki i zagranicznych nauczycieli języka polskiego, kurs *Śląsk dawny i współczesny*, jeden typ kursu semestralnego i jeden kurs na zlecenie – dla American Heritage Association.

Rok 1993 przynosi regulamin⁴ przedstawiający działalność Szkoły poszerzoną o dodatkowe typy kursów, tj. dwutygodniowe kursy wyjazdowe (wiosenne, jesienne), semestralne kursy specjalistyczne dotyczące np. literatury polskiej, historii Śląska, filmu i teatru, kursy dla osób spoza Uniwersytetu, np. biznesmenów, a także o prawo do przeprowadzania egzaminów językowych dla kandydatów na studia w języku polskim oraz wydawania uniwersyteckich certyfikatów znajomości języka polskiego jako obcego, np. dla osób chcących podjąć w Polsce pracę. Do testów kończących się wydaniem uniwersyteckiego certyfikatu przystępowały najczęściej pielęgniarki z Ukrainy.

W 2002 roku, dzięki znacznie poszerzonej działalności Szkoły i zwiększonej liczbie cudzoziemców uczących się języka polskiego, w ofercie Instytutu Filologii Polskiej mogła pojawić się specjalność *Nauczanie języka polskiego jako obcego* (NJPJO), realizowana na I i II roku magisterskich studiów polonistycznych.

Regulamin z roku 2008⁵ wśród szerokiej gamy różnorodnych kursów wprowadza też Roczny Kurs Przygotowawczy dla kandydatów na studia w Polsce, o co Szkoła zabiegała już wcześniej. Nakłada też na Szkołę wiele zadań związanych z nauczaniem i testowaniem znajomości języka polskiego, kształceniem przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego, a także z działaniami promocyjnymi, prowadzonymi wspólnie z Działem Współpracy Międzynarodowej UWr. W 2008 roku Szkoła po raz drugi przyczyniła się do wzbogacenia oferty dydaktycznej IFP. W tym roku powołane zostały studia podyplomowe dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Było to możliwe, ponieważ niektórzy doświadczeni lektorzy współpracujący ze Szkołą są jednocześnie pracownikami naukowymi Instytutu Filologii Polskiej UWr. Są także autorami

³ Zarządzenie nr 31/90 rektora UWr z dnia 26 listopada 1990 r. w sprawie przekształcenia Letniej Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców w Szkołę Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców.

⁴ Zarządzenie nr 1/93 rektora UWr z dnia 3 lutego 1993 r. wprowadzające zmiany do zarządzenia nr 31/90 z dnia 26 listopada 1990 r.; egzamin z języka polskiego został wprowadzony przez prorektor prof. Krystynę Gabryjelską w 1998 roku.

⁵ Zarządzenie nr 69/2008 rektora UWr z dnia 30 września 2008 r. wprowadzające zmiany do zarządzenia nr 31/90 rektora UWr z dnia 26 listopada 1990 r.

programów nauczania języka polskiego jako obcego przygotowywanych na zlecenie różnych instytucji⁶, podręczników⁷ i licznych artykułów poświęconych zagadnieniom glottodydaktyki polonistycznej⁸. Swoją wiedzę i doświadczenie mogli więc wykorzystać przy tworzeniu programu studiów dla przyszłych nauczycieli JPJO. Szkoła – co niezwykle istotne – umożliwiła studentom studiów magisterskich i podyplomowych odbywanie praktyk lektorskich i zdobywanie różnych doświadczeń w pracy z cudzoziemcami w ramach wolontariatu.

Przełomowym czasem w historii nauczania języka polskiego na Uniwersytecie Wrocławskim był koniec lat osiemdziesiątych i początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Najpierw w roku 1990 na stanowisko dyrektora Letnich Szkół został powołany Waldemar Żarski i od samego początku swojej działalności dążył do stworzenia na Uniwersytecie Wrocławskim ośrodka, który prowadziłby kształcenie językowe cudzoziemców przez cały rok. Konsekwencja w działaniach i ogromne zaangażowanie w tę sprawę ówczesnego doktora, a dzisiaj profesora w Zakładzie Edytorstwa Instytutu Polonistyki UWr, doprowadziły do powstania w 1990 roku Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców działającej w systemie całorocznym. Na mocy zarządzenia rektora Uniwersytetu Wrocławskiego nr 31/90 z dnia 26 listopada 1990 roku ustalono regulamin Szkoły i zakres jej działania, a nadzór nad Szkołą został powierzony prorektorowi do spraw nauki. W 1993 roku dyrektorem całorocznej już Szkoły został ponownie Waldemar Żarski. W latach 1993–1994 funkcję wicedyrektora Szkoły sprawował Piotr Lewiński, dzisiaj doktor habilitowany w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej UWr. W roku 1996 W. Żarski w związku z zagranicznym wyjazdem przekazał prowadzenie Szkoły Annie Dąbrowskiej, która funkcję jej dyrektora pełni do dzisiaj. W roku 2004 wicedyrektorem została Urszula Dobesz, także nadal pełniąca tę funkcję.

W latach kierowania Szkołą przez Annę Dąbrowską jednostka ta znacznie się rozrosła, zarówno jeśli chodzi o liczbę współpracujących z nią lektorów, jak i zakres działalności. Dowodzi tego wspomniany już regulamin z 2008 roku,

⁶ A. Dąbrowska, A.B. Burzyńska, U. Dobesz, A. Majewska-Tworek, 2002, *Ramowy program kursu języka polskiego dla repatriantów*, Wrocław; A. Dąbrowska, A.B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasieka, 2003, *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla nauczycieli kierowanych do krajów na Wschodzie (Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan)*, Warszawa; A. Dąbrowska, A.B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasieka, 2004, *Ramowy program kursu języka polskiego dla uchodźców*, Wrocław; A. Dąbrowska, A.B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasieka, 2004, *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla szkół Federacji Rosyjskiej*, Wrocław.

⁷ Zob. w niniejszym tomie: Krzyżostaniak, Pasieka, *Polski? Bardzo chętnie! Podręczniki autorów związanych ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

⁸ Zob. w niniejszym tomie: Dąbrowska, *Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych*.

choć od tego czasu liczba zadań Szkoły znacznie wzrosła. Doszło do prowadzenia lektoratów języka polskiego dla słuchaczy anglojęzycznych studiów licencjackich i magisterskich na naszym Uniwersytecie oraz lektoratu dla zagranicznych studentów studiujących w ramach różnych europejskich programów, jak np. program Mitra, Erasmus Mundus Global Studies, ISEP. Zwiększyła się również liczba krótkich przyjazdów studialnych, m.in. tłumaczy z UE, koordynatorów programu Erasmus, studentów zagranicznych slawistyk i polonistyk, a także wizyt licealistów, przyjeżdżających do Wrocławia w ramach wymian z liceami polskimi. Pracownicy Szkoły wspomagają też konsultacjami nauczycieli szkół wrocławskich, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie bądź powracające po pobycie i edukacji za granicą do Polski dzieci polskich rodziców.

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku zaczęły się prace nad tworzeniem polskiego systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego. Anna Dąbrowska podjęła decyzję o zaangażowaniu się Szkoły w to bardzo ważne przedsięwzięcie i wydelegowała kilku lektorów do powstającej wówczas Grupy Roboczej przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ona sama została członkiem Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego przy tym samym ministerstwie, a w latach 2000–2004 pełniła też funkcję prezesa Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Część związanych ze Szkołą osób to byli lub czynni do dzisiaj członkowie Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁹. Zaangażowanie w te prace zaowocowało udziałem osób współpracujących ze Szkołą w licznych konferencjach, wieloma publikacjami z tej dziedziny oraz możliwością organizowania kursów przygotowujących do egzaminów certyfikatowych. Szkoła stała się również jednostką na stałe współpracującą z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego przy organizowaniu egzaminów certyfikatowych we Wrocławiu, brała także udział w szkoleniu nowych autorów zadań certyfikatowych, należących do Zewnętrznego Zespołu Autorów Zadań.

Jako osoba związana ze Stowarzyszeniem „Bristol” Anna Dąbrowska była organizatorką konferencji *Język polski, literatura i kultura polska w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, która odbyła się we Wrocławiu w 2002 roku i zaowocowała książką *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*¹⁰. Była też z Urszulą Sajkowską i Piotrem Garncarkiem współorganizatorką konferencji w Kijowie, podczas której odbyło się I Ogólnoukraińskie Forum Nauczycieli i Wykładowców Języka Polskiego w dniach 23–24 października 2003 roku.

Anna Dąbrowska wspiera silnie naukową i dydaktyczną działalność współpracowników Szkoły, zarówno tych, którzy są pracownikami Wydziału Filologicznego, jak i osób niezwiązanych ze Szkołą stałymi etatami.

⁹ Zob. w niniejszym tomie: Dąbrowska, *Udział współpracowników SJPiK w pracach*.

¹⁰ A. Dąbrowska (red.), 2004, *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.

Ważne doświadczenia – kursy przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX i na początku XXI wieku

Choć prezentowane przez nas poniżej kursy nie są kontynuowane, to jednak zasługują na wspomnienie, ponieważ stanowiły duże osiągnięcie organizacyjne i dydaktyczne, a także pozwoliły zebrać doświadczenia przydatne w obecnej działalności Szkoły.

Kursy wyjazdowe w Karpaczu: Te dwutygodniowe kursy językowe odbywały się wiosną i jesienią w latach 1993–2000. Brało w nich każdorazowo udział od kilku do kilkunastu osób, podzielonych – zależnie od potrzeb – na dwie lub trzy grupy lektoratowe. Uczestnicy kursu uczyli się języka polskiego przez sześć godzin dziennie, a wieczorem brali dodatkowo udział w grach i zabawach językowych, zorganizowanych na wzór działań dydaktycznych prowadzonych w British Council, tzw. *evening activities*. Dopełnienie programu językowego stanowiły: autobusowa wycieczka po okolicy oraz całodzienna wędrownia po górach. Kursy były kierowane do osób, które chciały połączyć intensywną naukę języka z możliwością krótkiego wypoczynku w jednym z najpiękniejszych rejonów Dolnego Śląska. W kursie brali udział Holendrzy, Amerykanie, Niemcy i Anglicy, przede wszystkim pracownicy bankowi i biznesmeni.

Jugendwerk: W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych z propozycją zorganizowania kursów najpierw tylko języka polskiego, a później tandemowych zgłosiła się do Szkoły Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (Deutsch-Polnisches Jugendwerk). W latach 1994–2004 corocznie odbywały się dwa takie kursy, we Wrocławiu i Morawie (w siedzibie Fundacji św. Jadwigi), w których każdorazowo brało udział około trzydziestu osób, po połowie ze strony polskiej i niemieckiej. Kurs adresowany był do osób zaangażowanych w polsko-niemiecką wymianę młodzieży.

Wówczas był to zupełnie nowy typ kursu w Polsce, który w dużej mierze stanowił kontynuację doświadczeń francusko-niemieckich. Zajęcia językowe odbywały się w trzech blokach: zajęcia prowadzone metodami tradycyjnymi w grupach jednojęzycznych, zajęcia tandemowe w dwuosobowych grupach dwujęzycznych oraz zajęcia w dużych grupach dwujęzycznych, nazwane – ze względu na swój zabawowy charakter – *Polski na wesoło/Deutsch macht Spass*. Całości dopełniały wykłady na temat wielokulturowej przeszłości Wrocławia, spotkania z przedstawicielami Jugendwerku oraz osobami związanymi z regionem, a także program krajoznawczy, który koncentrował się na miejscach ważnych dla historii Niemców i Polaków. Nowością były zajęcia tandemowe, w czasie których uczestnicy kursu pracowali w parach dwujęzycznych, ucząc się od siebie nawzajem języka rozmówcy i nabywając wiedzę na temat jego kręgu kulturowego. Na każdy z języków przeznaczona była połowa czasu zajęć, a uczestnicy kursu pełnili na przemian rolę językowych i kulturowych eksper-

tów oraz uczących się. Na zajęcia tandemowe przygotowywano specjalne zadania w dwu wersjach językowych. Ich celem było zachęcenie rozmówców do wymiany informacji, myśli, poglądów na tematy międzykulturowe. Konstrukcja zadań dawała uczestnikom kursu dużą swobodę w wyborze sposobu uczenia się i możliwość nawiązania autentycznej komunikacji. Powodzenie tego typu zajęć zależało w dużej mierze od poziomu zaawansowania językowego rozmówców i ich zdolności interpersonalnych. Jednak nawet mniej zaawansowani uczestnicy mogli czerpać z tego rodzaju zajęć satysfakcję, jeśli tylko umieli sprecyzować możliwe do zrealizowania cele. Zajęcia tandemowe przyczyniły się także do nawiązania lepszych kontaktów między uczestnikami obu grup językowych, ponieważ w czasie całego kursu każdy miał okazję spotkać się na tego typu indywidualnej rozmowie ze wszystkimi innymi osobami (pary dobierano za każdym razem losowo).

W czasie kursów wrocławskich, które odbywały się w ramach Szkoły Letniej, uczestnicy mieli okazję brać udział także w wykładach i innych zajęciach Kursu Letniego. Morawa, mała podstrzegomska wieś, ważna dla relacji polsko-niemieckich, stwarzała bardzo korzystne warunki do nauki i wspólnego przebywania. Nie było tu miejskich atrakcji, tak więc spędzano więcej czasu ze sobą, prowadząc często długie wieczorne rozmowy w obu językach i śpiewając piosenki polskie i niemieckie. Chcemy tu wspomnieć jednego z niemieckich uczestników kursu tandemowego – Michaela Podkrajaca – który wziął udział w jedenastu kursach językowych organizowanych przez Szkołę (tandemowych i letnich). Był barwną postacią, bardzo zaangażowaną we współpracę polsko-niemiecką. Zachęcił swoich uczniów ze szkoły w Friesoythe w Dolnej Saksonii do przygotowania przedstawienia teatralnego na temat miłości w Auschwitz, które pokazywał w szkołach niemieckich oraz w swojej szkole partnerskiej w Jaskotlu koło Wrocławia. Jako niezwykle wierny uczestnik kursów był szczególnie honorowany. Otrzymywał przy każdym zakończeniu kursu książki i liczne materiały pomocne przy realizacji jego planów. Z okazji dziesiątego pobytu u nas wręczono mu specjalnie przygotowany dyplom honorowego uczestnika kursów we Wrocławiu.

Z kursem tym wiąże się zabawna historia, przywoływana dosyć często w Szkole, a opisujące ją zdanie weszło do repertuaru ulubionych bon motów związanych z naszą pracą. Po każdym kursie wysyłaliśmy obszernie sprawozdanie zawierające opis przebiegu kursu, realizację programu, komentarze nauczycieli i uczestników. W jednym ze sprawozdań znalazło się zdanie, którego wielce zabawny sens, niezgodny z intencją piszących raport, odkryliśmy po latach przy porządkowaniu dokumentów. Zdanie to brzmiało następująco: *Kurs zakończył się ku zadowoleniu obu stron – uczestników i nauczycieli*. Myślimy, że każdy, kto jest zobowiązany do pisania licznych raportów, sprawozdań, komentarzy, opinii – tak charakterystycznych dla naszych czasów, ma w swoim doświadczeniu takie perły epistolograficzne.

Kurs INTI: European Project – Citizenship through Language Tuition odbył się w październiku 2005 roku. Stanowił ważny etap w zdobywaniu przez pracowników Szkoły nowych doświadczeń dydaktycznych i kulturowych. Przeznaczony był dla imigrantów legalnie przebywających w Polsce. Pozwolił wzbogacić naszą wiedzę na temat barier językowych i kulturowych związanych z osiedlaniem się w nowym miejscu (Górska-Lewińska 2013, 447–459). Od tego czasu w programach kształcenia językowego cudzoziemców kładziemy duży nacisk na takie zagadnienia, jak polska etykieta językowa, dystanse społeczne, polskie kalendarium oraz powiązane z nim wzorce kultury regulujące sposoby zachowywania się w konkretnych dniach wymienionych w prezentowanym i omawianym kalendarium. Ze wspomnień z pierwszych miesięcy pobytu imigrantów w Polsce jasno wynikało, że wielkie problemy życiowe, stres, a nawet upokorzenia łączone były właśnie z nieznaną nam przeszłością wspomnianych wyżej zagadnień.

Program Stypendialny Rządu Rzeczypospolitej Polskiej im. Konstantego Kalinowskiego

Na zlecenie Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadziliśmy w minionych latach dwa kursy – jeden trzytygodniowy letni i jeden trwający pół roku – dla stypendystów tego programu. Podczas krótszego kursu skupiliśmy się tylko na zajęciach językowych, ponieważ pobyt we Wrocławiu stanowił jedynie część ogólnopolskiego programu przygotowanego przez Kolegium Europy Wschodniej w Warszawie.

Dłuższy kurs przeprowadziliśmy w 2011 roku i trwał on od 23 marca do 23 września, a jego uczestnikami byli studenci lub młodzież licealna z Białorusi. Kurs obejmował 467 godzin zajęć z języka polskiego. Uzupełnieniem programu językowego były wykłady poświęcone historii Polski i historii Wrocławia – miasta, które przynależało w swych dziejach do różnych państw. Zależało nam, żeby młodzi ludzie z Białorusi zrozumieli, że wielokulturowa przeszłość miasta może być atrakcyjna dla jego współczesnych mieszkańców. Staraliśmy się pokazać poprzez wykłady i wycieczki, w jaki sposób w dzisiejszym Wrocławiu pamiętamy o tych, którzy byli tu przed nami. Od marca do czerwca uczestnicy tego kursu mogli brać udział także w zajęciach *Polska w dokumencie filmowym* i *Wiedza o Polsce*. W lecie program językowy był wzbogacony o dodatkowe wykłady, prezentacje filmów i inne zajęcia kulturalno-integrujące. We wrześniu zainicjowaliśmy dodatkowy, specjalny cykl wykładów związanych z planowanymi przez uczestników kursu kierunkami studiów, a także wykłady prezentujące drogę dochodzenia do transformacji ustrojowej w Polsce. Mając na względzie plany uczestników kursu związane z podjęciem studiów, dużo uwagi poświęciliśmy w ostatnim etapie na ćwiczenie umiejętności sporządzania notatki z wykładu według przygotowanego przez lektorów schematu.

Praca ze stypendystami była nowym i przez to bardzo cennym doświadczeniem dla organizatorów i całego zespołu lektorskiego Szkoły. Grupa uczących się stypendystów była zróżnicowana pod każdym względem – od sytuacji materialnej, poprzez postawę wobec przyjętych zobowiązań stypendysty rządowego programu, aż po możliwości intelektualne i umiejętność skorzystania z programu. Należy dodać, że większość uczestników programu to młodzież białoruska relegowana z uczelni za poglądy polityczne. Od czasu do czasu dochodziło do poważnych konfliktów wewnątrz grupy spowodowanych bardzo różnymi przyczynami. Próbowaliśmy im zaradzić, wprowadzając do ćwiczeń językowych takie tematy, jak negocjowanie, argumentowanie, wyrażanie dezaprobaty, protestu i opinii. Namawialiśmy też stypendystów do zorganizowania ich własnego „okrągłego stołu” w dydaktycznych salach Szkoły. Mimo naszych starań część stypendystów pozostawała ze sobą stale w widocznym konflikcie. Pomimo trudności z realizacją treści programowych oraz występujących podczas kursu problemów uważamy, że było to bardzo ważne doświadczenie. Udało się nam przygotować językowo niektórych stypendystów do podjęcia studiów w Polsce (jeden z nich studiuje we wrocławskiej Akademii Sztuk Pięknych), a wszystkim zaznajomiliśmy z polskimi realiami społeczno-kulturowymi. Dzięki temu kursowi doświadczyliśmy, że współczesna rola nauczyciela języka polskiego jako obcego nie ogranicza się tylko do bycia przewodnikiem po językowych ścieżkach polszczyzny, ale wiąże się też z wieloma innymi działaniami, również natury pedagogicznej. Dlatego nie zaskakuje nas to, że coraz częściej w polskiej literaturze glottodydaktycznej pojawiają się artykuły mówiące o wielości ról, jakie musi pełnić nauczyciel zajmujący się kształceniem językowym cudzoziemców (Zarzycka 2010, 63–79; 2013, 197–206).

Kurs dla stypendystów Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta

Szkoła na zlecenie Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta trzykrotnie organizowała tzw. kursy orientacyjne. W programie tych kursów były przede wszystkim wykłady podejmujące zagadnienia związane z polską transformacją ustrojową oraz relacjami z krajami sąsiadującymi. Stypendyści amerykańscy zawsze też byli zainteresowani relacjami polsko-żydowskimi i dlatego w każdym programie kursu były wykłady poświęcone tym zagadnieniom. Stypendystów interesował również przebieg II wojny światowej, ale większość z nich ten czas w Polsce kojarzyła przede wszystkim z kwestią zagłady Żydów. Aby więc dopełnić ich wiedzę, w programie kursu, oprócz wykładów poświęconych problemowi relacji polsko-żydowskich, proponowaliśmy zawsze kilka wykładów na temat Powstania Warszawskiego podkreślających, że dla wielu Polaków jest to jeden z mitów założycielskich Polski po przełomie 1989 roku. Były też wykłady poświęcone społecznym, politycznym, demograficznym i ekonomicznym skutkom II wojny światowej dla Polski powojennej. Więcej informacji na

temat tego kursu znaleźć można w innym artykule umieszczonym w niniejszym tomie¹¹.

Amerykańscy akademicy byli zainteresowani wieloma tematami związanymi z Wrocławiem i jego miejscem na mapie Polski. Ze względu na krótki czas trwania kursu nie wszystkie tematy mogły być podjęte. W związku z tym specjalnie dla tej grupy przygotowaliśmy zbiór tekstów o mieście w języku angielskim.

Kursy języka polskiego dla niemieckich nauczycieli z rejonów przygranicznych

Pierwszy kurs na zlecenie ówczesnej Schulagentur Bautzen (Saksońska Agencja Oświatowa) odbył się w latach 2005–2007. Zajęcia były prowadzone we Wrocławiu, w Morawie i w przygranicznym niemieckim miasteczku Löbau. Uczestnicy przystąpili po zakończeniu kursu do uniwersyteckiego testu biegłości na poziomach A1 i A2 oraz do egzaminu państwowego na poziomie B1. Doświadczenia zebrane na kursie zaowocowały wydaniem publikacji *Polski? Bardzo chętnie!*¹², której wersja robocza była wykorzystywana podczas kursu przygotowującego niemieckich nauczycieli do egzaminu państwowego. Należy dodać, że wszystkie te osoby egzamin zdały. *Polski? Bardzo chętnie!* to podręcznik zawierający zadania do ćwiczenia trzech sprawności: rozumienia ze słuchu, pisania i mówienia.

Ponieważ osoby, które zdały egzamin, miały w przyszłości uczyć języka polskiego w szkołach niemieckich, powstała potrzeba opracowania podręcznika do JPJO dla gimnazjalistów niemieckich. Z inicjatywą taką wyszła Kinga Hartmann-Wóycicka, pomysłodawczyni projektu kursu dla nauczycieli niemieckich. *ABC Polnisch*¹³ – czteroczęściowy podręcznik dla uczniów niemieckich – został napisany przez lektorki Szkoły i wydany w 2009 roku, a jego drugie wydanie, poprawione i uzupełnione, ukazało się w roku 2013¹⁴.

Drugi kurs języka polskiego na zlecenie Saksońskiej Agencji Oświatowej w Görlitz trwał od listopada 2011 do kwietnia 2013 roku i przebiegał w ramach projektu pt. *Fachowa sieć współpracy nauczycieli: realizowalstwo i kompetencje interkulturowe w Saksonii, na Dolnym Śląsku i w województwie lubuskim*.

¹¹ Zob. w niniejszym tomie: Król, Mądrecka, Młynarczyk, *Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski organizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

¹² Zob. w niniejszym tomie: Krzyżostaniak, Pasieka, *Polski? Bardzo chętnie! Podręczniki autorów związanych ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

Projekt był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska – Saksonia 2007–2013. Inicjatorką i kierowniczką projektu była ponownie Kinga Hartmann-Wóycicka, a ze strony Szkoły za kształcenie językowe odpowiadała merytorycznie Anna Dąbrowska przy współpracy Anny Żurek. Kurs obejmował 400 godzin lektoratu języka polskiego na trzech poziomach: A1, B1 i B2, ponad 20 godzin strategii komunikacyjnych oraz program kulturalny. Nauka języka polskiego odbywała się we Wrocławiu i Görlitz. Uczący się na poziomach B1 i B2 przystąpili do państwowego egzaminu certyfikatowego, który odbył się 25 i 26 maja 2013 roku. Także ten egzamin zdali wszyscy kandydaci.

Semestralny kurs języka polskiego dla głuchych

W semestrze zimowym 2009/2010 Szkoła zorganizowała pierwszy w Polsce kurs języka polskiego jako obcego dla głuchych. Lektorami na tym kursie byli odpowiednio przygotowani absolwenci polonistyki z ukończoną specjalnością *Nauczanie języka polskiego jako obcego*.

Z inicjatywy lektorów powstały filmy zapraszające głuchych na kurs języka polskiego, filmy z wypowiedziami głuchych biorących udział w kursie języka migowego oraz filmik z piosenką *Między ciszą a ciszą*, którą wykonali studenci specjalności komunikologicznej i glottodydaktycznej w Instytucie Filologii Polskiej (IFP). Piosenkę można znaleźć na stronie: <http://www.youtube.com/watch?v=5cCIWwdYO0I>.

Do zorganizowania pierwszego kursu języka migowego na Wydziale Filologicznym UW r przyczyniło się Koło Naukowe Studentów Polonistyki, a konkretnie ci jego członkowie, którzy byli studentami specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Należy podkreślić, że lektorat języka migowego stał się również przedmiotem zainteresowań pracowników Zakładu Współczesnego Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej UW r, z których inicjatywy stał się dodatkową propozycją dydaktyczną dla studentów specjalności komunikologicznej. Warto też wspomnieć o dwóch pracach doktorskich na temat nauczania głuchych, których autorkami są absolwentka specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego* oraz absolwentka studiów podyplomowych o tym samym profilu¹⁵.

Z powodów finansowych lektorat języka polskiego dla głuchych¹⁶ został zawieszony, ale czynimy starania, aby w roku akademickim 2014/2015 możliwa była jego reaktywacja. Przygotowując się do organizacji kursu dla głuchych,

¹⁵ Zob. w niniejszym tomie: Dąbrowska, *Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych*.

¹⁶ Zob. w niniejszym tomie: Kowal, Jura, Januszewicz, *Różnice w nauczaniu języka polskiego jako obcego słyszących cudzoziemców i głuchych Polaków*.

Szkoła kupiła m.in. zestaw polskich filmów przeznaczonych dla niesłyszących i mamy wielką nadzieję, że w nieodległej przyszłości będziemy mogli znowu uczyć głuchych języka polskiego, wykorzystując polskie filmy jako bodziec wspomagający naukę.

Szkoła na początku XXI wieku

W swojej książce zatytułowanej *Ten Inny* Ryszard Kapuściński napisał: *Inni, powtórzmy to jeszcze raz, to zwierciadło, w którym się przeglądam, które uświadamia mi, kim jestem*. Wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego (JPJO) traktuje tę myśl jako rodzaj wskazówki w pracy dydaktycznej z cudzoziemcami. Nie ulega wątpliwości, że z początkiem XXI wieku wzrosła wyraźnie liczba cudzoziemców, którzy z wielu powodów przybywają do Polski na krócej lub decydują się na stałe osiedlenie. A więc i my w Szkole zyskujemy okazję do przyglądania się sobie, naszemu językowi i kulturze.

Uczą się u nas zagraniczni studenci z Europy Zachodniej i co bardzo nas cieszy, coraz liczniejsze grupy młodzieży ukraińskiej, rosyjskiej i białoruskiej. Mamy też coraz więcej cudzoziemców z bardzo odległych krajów, pragnących – dzięki znajomości języka polskiego – zrealizować swoje plany zawodowe bądź osobiste.

Szkoła jest merytorycznie i organizacyjnie przygotowana do zaplanowania i zrealizowania każdego typu kursu uwzględniającego potrzeby językowe i kulturowe cudzoziemców.

W ostatnich latach największa liczba studentów/słuchaczy uczestniczy w wymienionych poniżej typach kursów i dlatego stanowią one stałe punkty w ofercie dydaktycznej Szkoły:

- roczny kurs przygotowujący kandydatów na studia na polskich uczelniach w języku polskim;
- kursy semestralne;
- dwutygodniowe kursy dla stypendystów z programu Erasmus i innych programów wymiany studentów (odbywające się przed rozpoczęciem każdego semestru);
- kurs Erasmus Mundus MITRA;
- kursy dla studentów studiujących na Uniwersytecie Wrocławskim w języku angielskim (Full-time studies MA/BA Programme);
- kursy letnie;
- kursy prowadzone dla studentów Mainzer Polonicum;
- kurs dla młodzieży z Obwodu Leningradzkiego.

Roczny Kurs Przygotowawczy dla kandydatów na studia w języku polskim

Kurs odbywa się zawsze w terminach zgodnych z organizacją roku akademickiego w Polsce (od października do czerwca). Jest przeznaczony dla studentów zagranicznych, którzy zamierzają podjąć studia na Uniwersytecie Wrocławskim w języku polskim bądź zamierzają studiować w języku angielskim, a język polski chcą poznać do codziennej komunikacji.

W miarę wolnych miejsc w kursie mogą brać udział również osoby, które nie planują studiów w Polsce, ale z powodów zawodowych czy osobistych zależy im na dobrej znajomości języka polskiego.

Program kształcenia obejmuje 720 godzin zajęć językowych w roku akademickim.

W pierwszym semestrze w programie studiów najwięcej miejsca zajmuje kształcenie językowe. Studenci poznają podsystemy języka polskiego i ćwiczą sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, mówienie oraz pisanie krótkich tekstów typu: pozdrowienia, życzenia, ogłoszenia itd.). W tym semestrze w kształceniu językowym kładzie się nacisk na ćwiczenia komunikacyjne. Program pierwszego semestru jest realizowany na podstawie własnych autorskich materiałów przygotowanych przez lektorów oraz podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie elementarne (A1). Układając program, lektorzy korzystają m.in. z następujących podręczników: Małgorzata Pasieka, *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*; Magdalena Pastuchowa, Aleksandra Janowska, *Dzień dobry*; Barbara Serafin, Aleksandra Achteлик, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*; Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1*; Iwona Stempek, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz, *Polski, krok po kroku 1*; oraz Anna Majewska-Tworek, *Szura, szumi i szeleści*¹⁷. W pierwszym i drugim semestrze w programie znajdują się też zajęcia doskonalące wymowę, odbywające się z towarzyszeniem muzyki.

W drugim semestrze następuje utrwalenie poznanych struktur gramatycznych i poszerzenie słownictwa w ramach pól tematycznych związanych z przyszłymi kierunkami studiów. Do kontroli postępów oprócz własnych materiałów wykorzystuje się m.in. takie zbiory testów, jak: Małgorzata Krzywańska, Tatiana Wicińska, *Testy śródsesemestralne i semestralne z języka polskiego (poziom A1 i A2)*; Małgorzata Krzanowska, Aneta Romańska-Szeląg, *Testy semestralne wraz ze zbiorem ćwiczeń dla poziomu B1–C1*; Grażyna Zarzycka, Grażyna Komple, Alicja Skalska, *Testy dla kandydatów na studia humanistyczne i praw-*

¹⁷ Zob. w niniejszym tomie: Krzyżostaniak, Pasieka, *Polski? Bardzo chętnie! Podręczniki autorów związanych ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

nicze; Anna Jackowska, Roman Tarnowski, Dorota Wielkiewicz-Jałmużna, *Testy dla kandydatów na studia ekonomiczne*; Ewa Białecka, Teresa Borowczyk, Sławomir Rudziński, *Testy dla kandydatów na studia techniczne*. W związku z dużym zainteresowaniem studiami ekonomicznymi często wykorzystywanym podręcznikiem jest *O biznesie po polsku* Marzeny Kowalskiej.

Pod koniec drugiego semestru w programie RKP pojawiają się wykłady specjalistyczne, podczas których studenci ćwiczą umiejętność pisania notatki z wykładu.

W pierwszym i drugim semestrze co dwa lub trzy tygodnie odbywają się testy śródsesemestralne, które pozwalają lektorom kontrolować i diagnozować postępy w nauce.

Zajęcia dodatkowe (poza godzinami programowymi)

1. Studenci Roczego Kursu Przygotowawczego mogą dodatkowo uczestniczyć w zajęciach *Polska w dokumencie filmowym*. Są one częścią programu semestralnego kursu języka polskiego organizowanego dla studentów z całej Europy. Pomagają w poszerzaniu słownictwa i są bardzo przydatne dla tych osób, które myślą o podjęciu studiów humanistycznych, takich jak: stosunki międzynarodowe, nauki polityczne, dziennikarstwo czy polonistyka.

2. Spotkania kulturowo-językowe (wycieczki organizowane w piątki po południu lub w soboty). Program wycieczek zmienia się w zależności od pory roku (jesień–zima: muzea oraz inne instytucje kulturalne, kluby, najpopularniejsze wrocławskie kawiarnie; wiosna–lato: ważne pod względem historycznym i kulturowym miejsca we Wrocławiu). Przewodnikami na wycieczkach są studenci wolontariusze, którzy studiują filologię polską ze specjalnością *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Materiały dydaktyczne, wykorzystywane podczas wycieczek, przygotowują studenci z tej specjalności pod kierunkiem lektorów.

3. Studenci Roczego Kursu Przygotowawczego w ramach zajęć doskonalących wymowę poznają bogaty repertuar polskich piosenek oraz pieśni (np. kołędy). Dzięki temu nie tylko poszerzają swoje słownictwo, ale też zaczynają rozumieć szersze konteksty historyczno-kulturowe. Studenci często odwiedzają różne wrocławskie instytucje (domy samotnej matki, kluby seniorów) i śpiewają na różnych miejskich festynach. Mają dzięki temu okazję dobrze się odnajdywać w różnych odmianach polskiej przestrzeni społecznej i wykorzystywać swoją znajomość języka w realnych, niearanżowanych sytuacjach (Zarzycka 2008, 63–77). Przy realizacji programu uzupełniającego współpracujemy z wieloma wrocławskimi instytucjami. Studenci mają więc możliwość przyglądania się działalności tych instytucji, a czasami uczestniczenia w ich pracach. Oprócz poznawania różnych klubów i stowarzyszeń studenci Roczego Kursu Przygotowawczego biorą np. udział w pracach dyplomowych słuchaczy Podyplomowego Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy „Skiba”. Prace

te mają zwykle charakter projektów teatralno-kulturowych, a zarazem stwarzają naszym studentom dogodnie okoliczności do pogłębiania znajomości języka polskiego i pozytywnie wpływają na chęć uczestniczenia w życiu społeczno-kulturalnym miasta. Dotyczy to przede wszystkim studentów z Chin, którzy mają tendencję do przebywania tylko we własnym środowisku.

Oba semestry kończą się testem osiągnięć z języka polskiego. W semestrze letnim test końcowy składa się z następujących części: rozumienie ze słuchu, gramatyka, rozumienie tekstu pisanego, pisanie, mówienie, wiedza o Polsce oraz przedmioty specjalistyczne.

Semestralne kursy języka polskiego

W kursach semestralnych bierze zawsze udział największa liczba studentów i słuchaczy. Znaczną część ich uczestników stanowią studenci z programu Erasmus lub innych programów wymiany studentów, stypendyści rządu polskiego, europejskich funduszy stypendialnych, a także stypendyści przyjeżdżający w ramach międzynarodowych umów Uniwersytetu Wrocławskiego z zagranicznymi uczelniami. Sporą grupę uczestników kursów semestralnych stanowią też inni cudzoziemcy przebywający czasowo we Wrocławiu.

Podczas kursów semestralnych oprócz kształcenia językowego oferujemy uczestnikom wiele możliwości kontaktowania się z językiem polskim. W programie kursu są zawsze dwa typy zajęć – *Wiedza o Polsce* oraz *Polska w dokumencie filmowym*, a także liczne kółka wspomagające systematyczne zajęcia językowe (ortograficzne, dziennikarskie – wychodzi regularnie gazetka „Co słyhać... we Wrocławiu”, teatralne, chór).

Uczestnicy tego kursu są również na bieżąco informowani o ważnych wydarzeniach odbywających się w mieście. Studenci otrzymują regularnie informacje ułożone według następujących haseł: *Warto pójść! Warto zobaczyć! Warto posłuchać! Warto przeczytać!*

Kurs semestralny obejmuje 60 godzin lektoratu i 60 godzin zajęć uzupełniających. Studenci z programu Erasmus otrzymują punkty ECTS (European Credit Transfer System) za udział we wszystkich zajęciach: 6 ECTS za lektorat języka polskiego, 3 ECTS za *Wiedzę o Polsce*, 2 ECTS za *Polskę w dokumencie filmowym* oraz 1 ECTS za udział w pracach wybranego kółka.

Polish Language Preparatory Course

Są to dwutygodniowe kursy dla stypendystów z programu Erasmus i innych programów wymiany studentów, które odbywają się przed rozpoczęciem każdego semestru).

Od kilku lat na zlecenie Biura Wymiany Międzynarodowej UWrocław Szkoła organizuje dwa razy w roku kurs przygotowawczy dla studentów z programu

Erasmus i innych programów wymiany studentów. Większość osób biorących udział w tym kursie nie zna języka polskiego lub zna go w stopniu bardzo ograniczonym. Dlatego głównym celem kursu jest dostarczenie studentom narzędzi językowych umożliwiających prostą komunikację i zaznajomienie ich z wrocławską przestrzenią miejską. Program kursu realizowany na podstawie specjalnie przygotowanego skryptu pozwala na osiągnięcie zamierzonych celów. W kursie bierze udział od 150 do 250 studentów, z których większość kontynuuje później naukę języka polskiego w ramach kursów semestralnych. Zorganizowanie tego kursu, który często odbywa się w czasie trwania zajęć akademickich bądź podczas sesji egzaminacyjnej, wymaga sporego nakładu sił. Dzięki świetnej, pełnej życzliwości współpracy między Szkołą a Biurem Współpracy Międzynarodowej (kierowanym od wielu lat przez Urszulę Brodę) wszystkie cele stawiane temu kursowi są zawsze realizowane. Osiąganie celów dydaktycznych, technikę nauczania i rodzaj materiałów stosowanych na kursie opisano szerzej w osobnym artykule tego tomu¹⁸.

Kurs dla programu Erasmus Mundus MITRA

Od 2013 roku Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego realizuje międzynarodowy program studiów magisterskich MITRA. Dla uczestników tego programu Szkoła prowadzi oddzielny lektorat w wymiarze 30 godzin semestralnie. Oferta Szkoły w tym zakresie wzbogacona została o cztery wycieczki po Wrocławiu, które pod opieką Szkoły są przygotowywane i prowadzone przez studentów IV roku specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Program tych wycieczek ma dwa cele: językowy i poznawczy. Na zajęciach językowych studenci poznają podstawowe struktury gramatyczne i słownictwo związane z planowaną wycieczką, a następnie zwiedzają miejsca ważne dla Wrocławia i Uniwersytetu: dzielnicę Karłowice, w której mieści się kampus Wydziału Nauk Społecznych, Gmach Główny oraz miejsca związane z życiem akademickim we Wrocławiu. Poznają w ten sposób historię Uniwersytetu Wrocławskiego i innych uczelni miasta, Rynek i okolice, spotykają się ze śladami obecności w mieście przedstawicieli różnych nacji, oglądają Wielką Wyspę i inne atrakcje kulturowe i przyrodnicze Wrocławia.

Full time-studies – MA/BA Programme

Zgodnie z zarządzeniem rektora Uniwersytetu Wrocławskiego wszyscy zagraniczni studenci studiujący na UW w języku angielskim mają w programie lektorat języka polskiego. Obejmuje on 60 godzin zajęć, które odbywają się na pierwszym roku studiów. Kurs kończy się testem na poziomie A1 lub A2, a za

¹⁸ Zob. w niniejszym tomie: Król, Mądrecka, Młynarczyk, *Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski organizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

udział w tych zajęciach studenci otrzymują 4 punkty ECTS. Ponieważ jest to kurs z małą liczbą godzin, jego cel ogranicza się do opanowania sprawności komunikacyjnej w podstawowych sytuacjach związanych z rolą studenta i przyszła z zewnątrz. Zależy nam na tym, aby studenci mieli pozytywny, przyjazny stosunek do miejsca odbytych studiów. Dlatego zachęcamy ich do uczestniczenia w różnych rodzajach aktywności oferowanych przez Szkołę. Można powiedzieć – odwołując się do pojęcia wprowadzonego przez Małgorzatę Kitę – że oprócz edukacji językowej prowadzimy systematycznie edukację sentymentalną tej grupy studentów (Kita 2013). Mamy przy tym nadzieję, że po ukończeniu studiów i powrocie do ojczystych krajów zechcą w jakimś stopniu pełnić rolę promotorów Polski, jej języka i kultury.

Letnie kursy języka i kultury polskiej

Letnie kursy mają najdłuższą i najbogatszą tradycję, ponieważ właśnie od tego typu edukacji zaczęła się czterdziestoletnia już dzisiaj historia Szkoły.

Zamieszczony poniżej program kursu letniego jest reprezentatywnym przykładem treści realizowanych w czasie czterech tygodni. W zależności od potrzeb językowych i zainteresowań pozajęzykowych uczestników kursu zmienia się zarówno liczba godzin poświęconych na kształcenie językowe, jak i tematyka wykładów. Struktura programu jest jednak od wielu lat taka sama: każdy kurs zaczyna się testem kwalifikacyjnym¹⁹, zajęcia językowe odbywają się w godzinach porannych i popołudniowych, wykłady zaś tylko po południu. Wieczorami i w weekendy mają miejsce różnego typu uzupełniające zajęcia językowe oraz integracyjno-kulturalne. Ważną rolę przy realizacji każdego kursu pełnią piloci i wolontariusze, rekrutujący się ze studentów specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. To dzięki ich umiejętnościom i zaangażowaniu możemy umieszczać w uzupełniającym programie kursu takie propozycje gier i zabaw językowych, jak np. *Poszukiwanie internacjonalizmów w przestrzeni miejskiej*, *Poszukiwanie biernika i dopełniacza na szyldach, plakatach, w nazwach ulic*, *Zostań przewodnikiem miejskim! Sępolno – dzielnica, którą już znasz* (jest to interesujące osiedle wrocławskie, w pobliżu którego mieszkają uczestnicy kursu).

W czasie letniego kursu odbywają się również praktyki lektorskie dla studentów studiów podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego* oraz *dokształcający kurs* dla nauczycieli JPJO, którzy chcą uzupełnić czy odświeżyć swoje wiadomości. Wszystkie te osoby mają okazję zdobyć bardzo przydatne doświadczenia związane zarówno z nauczaniem i kontrolą postępów, jak i przyrzec się pełnej organizacji letniego kursu, poczynając od spraw organizacyjno-technicznych po sposoby realizacji programu językowego i kulturowego.

¹⁹ Zob. w niniejszym tomie: Dobesz, Pasięka, *Testy kwalifikacyjne w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

Przykładowy program Letniego Kursu Języka i Kultury Polskiej

▪ Pierwszy tydzień

poniedziałek

9.45	Śniadanie – budynek Akademii Sztuk Pięknych, pl. Polski 1
11.00	Uroczysta inauguracja kursu w Oratorium Marianum z udziałem władz Uniwersytetu Wrocławskiego
13.00	Obiad – budynek Akademii Sztuk Pięknych, pl. Polski 1
14.00–15.30	Test kwalifikacyjny, sala 125 im. Tadeusza Mikulskiego Lektorat języka polskiego dla grup elementarnych (Listy uczestników grup elementarnych i numery sal znajdują się w gablocie przy sekretariacie Szkoły – pl. Nankiera 15, parter)
15.45–17.15	Wykład: prof. dr hab. Anna Dąbrowska, <i>Od kiedy cudzoziemcy uczą się języka polskiego? Od „Polskich książeczek” ... do systemu certyfikacyjnego</i> , sala 125

wtorek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Wykład: prof. dr hab. Anna Dąbrowska, <i>Najważniejsze cechy współczesnego języka polskiego</i> , sala 125
18.30	<i>I Ty możesz zostać aktorem!</i> Spotkanie wszystkich chętnych zainteresowanych uczestnictwem w kółku teatralnym akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30
19.00	<i>Śmieć się razem z nami!</i> Pokaz filmów wideo – Polskie komedie akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

Wszystkie zajęcia językowe oraz wykłady odbywają się w budynku Wydziału Filologicznego, pl. Nankiera 15

środa

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
15.45–17.15	Wykład: Urszula Dobesz, <i>Wrocław – co trzeba i warto wiedzieć o Wrocławiu</i> , sala 125

czwartek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
19.00	<i>Śpiewaj razem z nami!</i> Zajęcia uzupełniające. Ćwiczenia fonetyczne akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

piątek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
21.20	Kino pod gwiazdami Pokaz polskich filmów dokumentalnych w Ogrodzie Botanicznym z widokiem na wrocławską katedrę

Co robić w czasie weekendu?

Gdzie pójść, co zobaczyć, czego posłuchać?

Zachęcamy do czytania informacji kulturalnych wywieszanych na tablicach w akademiku i przy sekretariacie Szkoły.

sobota

8.45	Zwiedzanie Wrocławia – spotkanie z przewodnikami przy akademiku „Ołówek”
9.00	Spacer – Hala Stulecia i park Szczytnicki
11.15	Przystań ZOO – rejs statkiem po Odrze
12.00	Przystań Kardynalska – zwiedzanie centrum miasta: Ostrów Tumski, Ossolineum, Uniwersytet Wrocławski – Aula Leopoldina, Rynek
14.00	Obiad

niedziela

13.00	Obiad
	Dzień wolny pod opieką pilotów

▪ ▪ **Drugi tydzień**

poniedziałek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
15.45–17.15	Wykład: Urszula Dobesz, <i>Wrocław: miejsca, które trzeba zobaczyć. Ludzie, o których warto wiedzieć!</i> , sala 125

wtorek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Wykład: prof. dr hab. Sybill Bidwell, <i>Polska w roku 2012</i> , sala 125
19.00	<i>Śmieć się razem z nami!</i> Pokaz filmów wideo – Polskie komedie akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

środa

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
15.45–17.15	Wykład: dr Piotr Lewiński, <i>Mity o Polsce i Polakach</i> , sala 125
20.00	<i>Baw się razem z nami!</i> <i>Wieczór talentów</i> – spotkanie przygotowywane przez uczestników kursu i pilotów, kawiarnia Ogrodu Botanicznego

czwartek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Wykład: dr Piotr Lewiński, <i>Polska dzisiaj – czy łatwo tu żyć?</i> , sala 125

19.00	<i>Śpiewaj razem z nami!</i> Zajęcia uzupełniające. Ćwiczenia fonetyczne akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30
-------	--

piątek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
21.15	Kino pod gwiazdami Pokaz polskich filmów dokumentalnych w Ogrodzie Botanicznym z widokiem na wrocławską katedrę

sobota

Wyjazd 8.00	Całodniowa wycieczka po Dolnym Śląsku (Góry Stołowe, Karłów i Duszniki) Przyrodnicze i kulturowe atrakcje Dolnego Śląska
-------------	--

niedziela

13.00	Obiad Dzień wolny pod opieką pilotów
-------	---

• • • Trzeci tydzień

poniedziałek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe

wtorek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat

13.00	Obiad
19.00	<i>Śmieć się razem z nami!</i> Pokaz filmów wideo – Polskie komedie akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

środa

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe

czwartek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
19.00	<i>Śpiewaj razem z nami!</i> Zajęcia uzupełniające. Ćwiczenia fonetyczne akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

piątek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
21.00	Kino pod gwiazdami Pokaz polskich filmów dokumentalnych w Ogrodzie Botanicznym z widokiem na wrocławską katedrę

sobota

13.00	Obiad
19.30	<i>Wieczór wielu kultur</i> Kulinaria i kultura różnych narodów Wieczór przygotowywany przez uczestników kursu i pilotów kawiarnia Ogródu Botanicznego

niedziela

13.00	Obiad
Dzień wolny pod opieką pilotów	

■ ■ ■ ■ Czwarty tydzień

poniedziałek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe

wtorek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
19.00	<i>Śmieję się razem z nami!</i> Pokaz filmów wideo – Polskie komedie akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

środa

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
14.00–15.30	Dodatkowe zajęcia językowe
19.00	Specjalny pokaz filmów związanych z rocznicą wybuchu Powstania Warszawskiego (1 sierpnia 1944)

czwartek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
13.00	Obiad
19.00	<i>Śpiewaj razem z nami!</i> Zajęcia uzupełniające. Ćwiczenia fonetyczne akademik „Ołówek”, pl. Grunwaldzki 30

piątek

9.00–10.30	Lektorat
10.30–11.15	Przerwa na kawę
11.15–12.45	Lektorat
12.45	Pożegnanie uczestników kursu w zabytkowej sali im. W. Nehringa (pl. Nankiera 15, sala 22, parter)
13.45	Na pożegnanie wystąpią członkowie kółka teatralnego. Obiad

sobota

Wyjazd

Kursy dla studentów z Mainzer Polonicum

Studenci przyjeżdżający do Wrocławia z Moguncji są na ogół po podstawowym kursie gramatycznym, którego zakres oscyluje między poziomami A2 i B1. Jest to jednak często wiedza teoretyczna, nieprzełożona jeszcze na umiejętność poprawnego pod względem gramatycznym posługiwania się językiem polskim (zazwyczaj poziom grupy jest zróżnicowany, ponieważ część studentów pochodzi z polskich rodzin). Kurs wrocławski stanowi tylko część większego kursu, w którym studenci biorą udział w Niemczech, i naszym zadaniem jest przygotowanie ich do egzaminu z języka polskiego, który zdają w późniejszym terminie na swoim uniwersytecie. Główny nacisk kładziemy we Wrocławiu na umiejętność mówienia i pisania, chociaż nie robimy tego w zupełnym oderwaniu od ćwiczenia innych sprawności oraz podsystemów języka. Problematyka tekstów do słuchania i czytania koncentruje się głównie na dwóch tematach – Wrocławiu i młodych ludziach w Polsce. Jedną z obowiązkowych prac pisemnych polega np. na spisaniu wywiadu przeprowadzonego z wybranym młodym Polakiem na temat jego życia (marzeń, problemów, planów) w Polsce. Uzupełnieniem nauki pisania są dyktanda tworzone specjalnie pod kątem językowych potrzeb studentów. Tematy wypowiedzi ustnych są natomiast bardzo zróżnicowane i indywidualnie wybierane przez każdego studenta. Należą do nich m.in. polsko-niemieckie stereotypy i sposoby ich pokonywania, polskie partie polityczne, dyskusja na temat antysemityzmu w Polsce wywołana filmami *Pokłosie* oraz *Nasze matki, nasi ojcowie*, *Pan Tadeusz* – najważniejsze dzieło polskiej literatury romantycznej, relacje polsko-niemieckie po zmianach ustrojowych w 1989 roku, polskie opiekunki ludzi starszych i chorych w Niemczech, prezentacja polskich miast, takich jak Kraków, Warszawa, Bydgoszcz, sylwetki – Adama Mickiewicza, Stanisława Ignacego Witkiewicza, Czesława Miłosza, Leszka Kołakowskiego, Witolda Lutosławskiego, Janusza Korczaka, Marka Grechuty,

polscy piłkarze grający w niemieckich drużynach, wybrane regiony turystyczne: Warmia, Mazury, Puszcza Białowieska.

Zajęciom językowym towarzyszy program kulturalno-turystyczny. Studenci nie tylko poznają Wrocław i uczestniczą w wielu wrocławskich wydarzeniach kulturalnych, ale też biorą udział w jednodniowej wycieczce do Świdnicy i Krzyżowej. W Krzyżowej działa bardzo prężna fundacja, podejmująca istotne działania na rzecz stosunków polsko-niemieckich, w Świdnicy natomiast studenci mają okazję zobaczyć zabytkowy Kościół Pokoju, interesujący zarówno ze względów historycznych, jak i architektonicznych. Staramy się zapewnić studentom z Mainz Polonicum kontakty z polskimi studentami, dlatego zapraszamy często studentów polonistyki ze specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, by towarzyszyli swoim rówieśnikom z Niemiec na wycieczkach, we wspólnych posiłkach, poznawaniu miasta i innych nieformalnych spotkaniach.

Kurs dla młodzieży z Obwodu Leningradzkiego

Od dziesięciu lat Szkoła organizuje na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego kursy dla dzieci i młodzieży z Obwodu Leningradzkiego, tj. Petersburga i jego okolic²⁰. Jest to typowy kurs promocyjny, podczas którego stawiamy sobie dwa cele: poprzez specjalnie przygotowany program, liczne gry i zabawy językowe chcemy pokazać młodym Rosjanom, że bliskość językowa to duża zaleta, ale też zwrócić ich uwagę na zjawisko pułapki komunikacyjnej. Zachęcamy więc młodzież do systemowego poznawania języka polskiego, pamiętania o odmienności struktury gramatycznej i leksykalnej polszczyzny. Po drugie, zależy nam, aby pierwsze spotkanie z językiem polskim było dla młodych ludzi przyjemnością i wyzwoliło u nich chęć do dalszej nauki.

Mimo że kurs jest krótki, jego organizacja wymaga długich przygotowań. Lektorzy nie korzystają tu z podręczników i na każdą lekcję przygotowują swoje autorskie materiały dostosowane do wieku i zainteresowań uczestników kursu. Muszą też pamiętać, że program kończy się popisowym przedstawieniem dla licznych gości z Urzędu Marszałkowskiego i konsulatu Rosji.

W każdym roku już na wiele tygodni przed rozpoczęciem tego kursu przystępujemy do ustalania programu, zbieramy materiały graficzne i dźwiękowe, ustalamy scenariusz przedstawienia i przygotowujemy rekwizyty potrzebne na końcowy popis. Są w naszym zespole koleżanki, które wyspecjalizowały się w nauczaniu młodzieży z Petersburga. Obserwując w czasie nauki reakcje młodych ludzi, a także reakcje gości oglądających końcowe przedstawienie, możemy stwierdzić, że ten kurs jest jednym z najmilszych doświadczeń nauczycielskich.

²⁰ Zob. w niniejszym tomie: Król, Mądrecka, Młynarczyk, *Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski organizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*.

Kontakty zagraniczne, staże lektorskie i wolontariat

Bardzo istotnym punktem działalności Szkoły jest umożliwianie studentom specjalności i studiów podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego* zdobywania doświadczeń zawodowych. Od wielu lat Szkoła systematycznie współpracuje z kilkoma zagranicznymi ośrodkami uniwersyteckimi, do których wysyła studentów na praktyki w ramach programu Erasmus Placement. Do tej pory wysłaliśmy ponad pięćdziesięciu studentów, którzy w zagranicznych ośrodkach uniwersyteckich pełnili rolę asystentów językowych lub prowadzili samodzielnie lektoraty języka polskiego oraz zajęcia o kulturze polskiej. Dużo uwagi poświęcamy przygotowaniu studentów do podjęcia zadań lektorskich i wyposażamy ich w materiały dydaktyczne, w tym często też w odpowiednie podręczniki. Ze wszystkimi ośrodkami współpraca układa się bardzo dobrze, ale najbardziej intensywne i systematyczne kontakty mamy z uczelniami w Lipsku i Rydze. Dzięki życzliwemu zainteresowaniu i zaangażowaniu prof. Danuty Rytel-Schwarz z uniwersytetu w Lipsku oraz dr. Krzysztofa Szyszenia z Centrum Języka i Kultury Polskiej Łotewskiej Akademii Kultury w Rydze wysyłamy co roku do tych ośrodków dwoje lub więcej praktykantów. Dodajmy tu także, że w sekretariacie Szkoły odbywają też systematycznie praktyki zawodowe studenci stażyści z tych placówek.

Można też mówić o równie owocnej współpracy z uniwersytetami w Lille oraz Pawii. Jest to możliwe dzięki wielkiemu zaangażowaniu prof. Maryli Laurent-Zielińskiej oraz prof. Marii Cristiny Bragone.

W ostatnim czasie nauczanie języka polskiego w zagranicznych ośrodkach uniwersyteckich napotyka coraz większe problemy, wiele centrów zajmujących się nauką języka polskiego ogranicza swą działalność ze względów finansowych. Zdarza się więc, że nasi praktykanci „podtrzymują przy życiu” lektorat języka polskiego w zagranicznych ośrodkach.

Metody pracy ze studentami wyjeżdżającymi na zagraniczne staże lektorskie, a także sposoby przygotowywania ich do realizacji celów związanych z promocją języka i kultury polskiej, zostały szerzej przedstawione w artykule zaprezentowanym podczas konferencji w Gnieźnie²¹.

Struktura Szkoły

Na podstawie rozporządzenia rektora UWrocławskiej Szkoły, będąca integralną częścią Uniwersytetu Wrocławskiego, jest jednostką samofinansującą się i utrzymującą z wpływów od instytucji zlecających prowadzenie kursów oraz od indywidualnych uczestników.

²¹ U. Dobesz, *Budujemy mosty. Promocja języka i kultury polskiej w ramach programów Erasmus, Leonardo i innych programów współpracy między ośrodkami uniwersyteckimi* (referat wygłoszony na konferencji „Nauczanie kultury i języka polskiego jako obcego w Polsce i na świecie. Sukcesy, problemy, wyzwania”, w druku).



Ośrodki akademickie, do których wyjeżdżają studenci polonistyki i Podyplomowych Kwalifikacyjnych Studiów *Nauczanie języka polskiego jako obcego*.

Szkołę prowadzi dyrektor przy pomocy wicedyrektora. Funkcje te pełnią obecnie Anna Dąbrowska i Urszula Dobesz. W sekretariacie Szkoły pracują dwie osoby: Diana Górska-Lewińska, która zajmuje się obsługą finansową kursów i koordynowaniem spraw związanych z organizacją kursów semestralnych, przygotowaniem dokumentów do przetargów oraz prowadzeniem dokumentacji związanej z rekrutacją na studia w ramach Roczego Kursu Przygotowawczego. Służy też pomocą zagranicznym studentom w wielu sprawach związanych z ich pobytem w Polsce. Aleksandra Kołodziej obsługuje wszystkich studentów/słuchaczy, zajmuje się bieżącymi sprawami, fotograficznym dokumentowaniem działalności Szkoły, a także graficznym przygotowaniem materiałów dydaktycznych, informacyjnych i promocyjnych związanych z działalnością Szkoły.

Na etacie Szkoły pozostaje jedna lektorka Marta Gołębiowska, a około piętnastu osób jest stałymi współpracownikami.

Zakończenie

Przedstawiona historia Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców jest zapewne bardzo podobna do historii innych polskich ośrodków uniwersy-

teckich zajmujących się nauczaniem cudzoziemców. Każdy z tych ośrodków ma jednak swój lokalny koloryt związany z osobami, które wpływają na działalność tych instytucji i drogę ich rozwoju, z osobowościami i doświadczeniami lektorów, wreszcie z „duchem miejsca”, w którym każdy ośrodek działa. Tego rodzaju jubileusz wywołuje refleksję, że dobrze jest dbać o spisywanie na bieżąco ważnych momentów z działalności, ponieważ nasze dzieje to także ważna część historii Polski.

Czterdzieści lat Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców minęło jak jeden dzień. Był to dzień długi i bardzo pracowity, zmieniający się pod wpływem czasów i współpracowników. Nasze wdzięczne myśli kierujemy ku wszystkim tym, którzy ten czas zapoczątkowali, kierowali Szkołą w trudnych latach, i do tych, którzy na rzecz Szkoły pracują w chwili obecnej. Mamy wielką nadzieję, że wszyscy – i Ci, którzy zaczęli dzieło kształcenia językowego na Uniwersytecie Wrocławskim, i Ci, którzy są mocno związani ze Szkołą dziś – mają poczucie, że przysłużyli się pięknej i ważnej sprawie. Chcemy podziękować przy tej okazji wszystkim wykładowcom Uniwersytetu Wrocławskiego, którzy towarzyszyli nam ze swoimi wykładami podczas różnych kursów. Serdeczne podziękowania składamy wszystkim, którzy zawsze byli i są gotowi wesprzeć realizację programów naszych kursów, wygłaszając wykłady na tematy przybliżające Polskę cudzoziemcom. Dziękujemy serdecznie profesorom i doktorom: Rafałowi Augustynowi, Annie Sybill Bidwell, Sławomirowi Bobowskiemu, Michałowi Kaczmarkowi, Romanowi Lewickiemu, Piotrowi Lewińskiemu, Jackowi Łukasiewiczowi, Dorocie Michulce, Janowi Miodkowi, Marii Ogielskiej, Joannie Pyszny, Marcinowi Wodzińskiemu i Marcelinie Zuber. Mamy nadzieję, że nie pominęłyśmy nikogo. Jak wyżej wspomnieliśmy, przygotowywanie tego tekstu uprzytomniło nam ulotność ludzkiej pamięci i konieczność systematycznego dokumentowania bieżącej działalności.

Pragniemy wspomnieć tych, których już z nami nie ma. Profesora Bogdana Sicińskiego, który nie tylko wygłaszał wykłady o języku, ale też prowadził uczestników kursów przez sale naszego Uniwersytetu, opowiadając o jego historii, a Szkołę wspierał zawsze serdeczną radą i obdarzał przyjaźnią. Pragniemy też wymienić prof. Aleksandra Berezę i dr. Juranda Banacha, którzy pracowali w trudnych latach siedemdziesiątych, a także przypomnieć naszego wieloletniego kolegę, dr. Jana Piotrowskiego, który pozwalał uwierzyć wielu niemieckim uczestnikom kursów, że polski system gramatyczny da się polubić. Był życzliwym i mądrym kolegą, który nieraz wspierał młodszych wykładowców w trudnych kwestiach językowych.

Na zakończenie chciałbyśmy dodać, że prawie wszyscy obecni lektorzy Szkoły są absolwentami powołanej w 2002 roku specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego* lub absolwentami powołanych w 2008 roku studiów podyplomowych o tym samym profilu. Są świetnie wykształceni, prawie wszyscy odbyli staże lektorskie w zagranicznych ośrodkach uniwersyteckich, uzyskując zawsze doskonałe opinie. Niektórzy z nich są członkami Zewnętrznego Zespołu

Zadań Testowych przy PKPZJPJO, a jedna z młodych lektorek jest już egzaminatorem podczas państwowych egzaminów z języka polskiego. Wszyscy zaś mają wielki zapal do pracy i w wyraźny sposób ją lubią.

Patrząc na młodsze pokolenie nauczycieli, możemy być zupełnie spokojni o następne czterdzieści lat działalności Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

Załączone statystyki pokazują działalność Szkoły w ostatnich pięciu latach. Jak widać, w tym okresie liczba uczących się języka polskiego utrzymuje się w skali roku na tym samym poziomie. Najwięcej osób bierze udział w kursach semestralnych, co wiąże się z aktywnym udziałem Uniwersytetu Wrocławskiego w wielu programach edukacyjnych kierowanych do studentów zagranicznych. W ostatnich pięciu latach z programu Erasmus skorzystało najwięcej studentów z Hiszpanii i Turcji. Można dodać, że w latach wcześniejszych pierwsze miejsce zajmowali studenci niemieccy. Jeśli chodzi o kursy letnie, to widoczna jest stała obecność studentów z Ukrainy. Bardzo często są to osoby, które zamierzają podjąć studia w Polsce. Nowym zjawiskiem ostatnich lat jest pojawianie się na kursach osób z bardzo wielu odległych krajów, co oznacza, że np. w piętnast osobowej grupie lektoratowej mogą się spotkać użytkownicy ośmiu języków. Jest to w oczywisty sposób nowe wyzwanie dla lektorów i organizatorów.

Szkoła w statystyce – lata 2010–2013

2012/2013	Kursy	Liczba uczestników	Narodowości
Ogólnie: 751 osób 60 krajów Niemcy – 140 Rosja – 81 Hiszpania – 66 Ukraina – 61 Turcja – 53 Francja – 49 Chiny i Włochy – 25	Intensywny Kurs Letni	95	Ukraina (20), Francja (12), Niemcy (10), Białoruś i Belgia (7), Wlk. Brytania (5), Rosja, Turcja i Rumunia (4)
	RKP	16	Chiny (8), Ukraina (3), Irak (2), Francja (1), Turcja (1), Tybet (1)
	Full-time studies	57	Azerbejdżan (14), Chiny (10), Hiszpania (4), Ukraina (4), Francja (3), Indie (3)

	sem. letni	226	Niemcy (36), Hiszpania (24), Rosja (20), Turcja (19), Francja (15), Włochy (13), Ukraina (12)
	sem. zimowy	306	Niemcy (62), Hiszpania (35), Rosja (35), Turcja (28), Ukraina (22), Francja (18), Czechy (14)

2011/2012	Kursy	Liczba uczestników	Narodowości
<p>Ogólnie: 707 osób 55 krajów Niemcy – 171 Hiszpania – 80 Rosja – 53 Turcja – 46 Ukraina – 36 Francja – 27 Czechy – 25 Kazachstan – 23 Włochy – 22 USA – 21 Chiny – 19</p>	Intensywny Kurs Letni	77	Niemcy (19), Ukraina (14), Francja (7), Anglia, Czechy, Włochy (5), Iran, USA (4)
	RKP	18	Chiny (7), Iran (4), Afganistan, Francja, Pakistan, Irak, Syria, Niemcy, Turcja (1)
	Full-time studies	42	Azerbejdżan (12), Iran i Tajwan (4), Indie, Polska, Turcja (3), Chiny, Ukraina, USA (2)
	sem. letni	212	Niemcy (47), Hiszpania i Turcja (21), Rosja (15), Czechy (10), Kazachstan (10), Włochy (9), Grecja i Ukraina (7)
	sem. zimowy	310	Niemcy (70), Hiszpania (56), Turcja (21), Rosja (19), Ukraina (14), Francja, Kazachstan (13)

2010/2011	Kursy	Liczba uczestników	Narodowości
Ogólnie: 710 osób	Intensywny Kurs Letni	81	Ukraina (16), Francja i Niemcy (11), USA (6), Anglia, Czechy, Rosja (5)
	RKP	20	Chiny (6), Francja (3), Iran (2), Kazachstan, Maroko, Białoruś, Kamerun, USA, Tajlandia, Japonia, Zambia, Nigeria
	Full-time studies	42	Chiny (6), Indie i Francja (5), Tajwan (4), USA (3), Węgry, Libia, Japonia, Wlk. Brytania, Iran (2)
	sem. letni	235	Niemcy (32), Hiszpania (23), Rosja (21), Turcja (13), Włochy (13)
	sem. zimowy	224	Hiszpania (38), Niemcy (27), Turcja (22), Chiny (16), Francja (16)
2009/2010	Kursy	Liczba uczestników	Narodowości
Ogólnie: 785 osób	Intensywny Kurs Letni	98	Niemcy (25), Ukraina (16), Francja (9), Białoruś (7), Chiny (7), Belgia, Rosja, Wlk. Brytania (6)
	RKP	20	Chiny (15), Rosja (2), Zambia, Ukraina i Niemcy (1)

	sem. letni	222	Niemcy (31), Rosja (24), Turcja (22), Francja i Ukraina (11), Chiny (10), Hiszpania (9)
	sem. zimowy	340	Niemcy (61), Hiszpania (46), Turcja (38), Rosja (29), Ukraina (20), Chiny (19)

2008/2009	Kursy	Liczba uczestników	Narodowości
Ogólnie: 785 osób 55 krajów Niemcy – 149 USA – 101 Chiny – 49 Hiszpania – 48 Rosja i Turcja – 46 Austria – 43	Intensywny Kurs Letni	72	Niemcy (16), Fran- cja (9), Rosja (7), Czechy i Ukraina (6), Litwa (5), Pol- ska, Wlk. Bryt. (4)
	RKP	18	Chiny (11), USA i Kanada (2), Rosja, Francja (1), Korea (1)
	sem. letni	301	Niemcy (45), Hisz- pania (38), Turcja (28), Francja (21), Czechy (19)
	sem. zimowy	264	Niemcy (51), Hiszpania (33), Turcja (20), USA (19), Francja (17)

Podziękowania

Autorki dziękują pani Katarzynie Hołojdzie za zebranie statystyk związanych z działalnością Szkoły oraz pani Aleksandrze Kołodziej, która te statystyki z wielkim oddaniem i cierpliwością sporządziła. Dzięki Jej pracy Szkoła dysponuje obecnie danymi dotyczącymi różnych aspektów działalności.

Lektorzy uczący języka polskiego w latach 1974–2014

Lata siedemdziesiąte XX wieku

Jurand Banach Romana Łobodzińska Karin Musiołek Alicja Nowakowska Maria Peisert	Jan Piotrowski Wojciech Soliński (dyrektor Letniej Szkoły Języka Polskiego: 1980) Waldemar Żarski (dyrektor Letniej Szkoły Języka Polskiego: 1979, 1981–1983, 1990)
---	---

Lata osiemdziesiąte XX wieku

Marian Bugajski (dyrektor Letniej Szkoły: 1988) Bogumiła Kwiatkowska Romana Łobodzińska Andrzej Milcarz	Alicja Nowakowska Jerzy Obara Maria Peisert Jan Piotrowski Wojciech Soliński Waldemar Żarski
---	---

Lata dziewięćdziesiąte XX wieku

Anna Dąbrowska (dyrektor Szkoły Języka Polskiego: od 1996 roku) Anna Burzyńska Małgorzata Dąbrówka Urszula Dobesz (nauczanie kultury polskiej) Urszula Glensk Irena Kamińska-Szmaj Grzegorz Krajewski Piotr Lewiński Agnieszka Libura Agnieszka Małocha Dorota Michułka Małgorzata Misiak Alicja Nowakowska	Jerzy Obara Małgorzata Pasięka Maria Peisert Bogusław Pfeiffer Jan Piotrowski Joanna Pyszny Jacek Skawiński Marcin Wodziński Krzysztof Wróblewski Andrzej Zawada (dyrektor Letniej Szkoły Języka Polskiego: 1984) Waldemar Żarski (dyrektor Szkoły Języka Polskiego i Kultury: 1990–1996)
---	--

Lata 2000–2010

Justyna Bajda	Piotr Lewiński
Anna Burzyńska-Kamieniecka	Agnieszka Libura
Małgorzata Dawidziak-Kładoczna	Anna Majewska-Tworek
Anna Dąbrowska	Dorota Michułka
Katarzyna Długosz-Niedbałec	Magdalena Nowak
Urszula Dobesz (nauczanie kultury)	Ewa Obara-Grączewska
Beata Gawlik	Małgorzata Pasięka
Marta Gołębiowska	Maria Peisert
Marian Górecki	Tomasz Piekot
Diana Górską-Lewińska	Jan Piotrowski
(kurs INTI 2005)	Łukasz Rogoziński
Brygida Gwiazda-Rzepecka	Piotr Rudzki
Magdalena Huk	Karolina Sadal
Justyna Janus-Konarska	Jacek Skawiński
Małgorzata Januszewicz	Marta Stryjak
Marcin Jura	Krzysztof Wróblewski
Agata Kaszewska	Grzegorz Zarzeczny
Katarzyna Klóska	Monika Zaśko-Zielińska
Aleksandra Kryzar	Dorota Żbikowska
Magdalena Krzyżostaniak (Świątek)	Anna Żurek (Czechowska)

Lata 2010–2014 (do końca semestru zimowego 2013/2014)

Aleksandra Cach	Agnieszka Majewska
Anna Dąbrowska	Anna Majewska-Tworek
Katarzyna Klajn (Deska)	Anna Mądrecka
Urszula Dobesz (nauczanie kultury)	Anna Michalczuk
Beata Gawlik	Dorota Michułka
Marta Gołębiowska	Monika Młynarczyk
Brygida Gwiazda-Rzepecka	Ewa Obara-Grączewska
Katarzyna Hołojda	Izabela Pająk (Hyżyńska)
Justyna Janus-Konarska	Małgorzata Pasięka
Małgorzata Januszewicz	Łukasz Rogoziński
Marcin Jura	Maria Staszewska
Agata Kaszewska	Marta Śleziak (Wąsik)
Justyna Kowal	Zuzanna Wiczorkiewicz
	Małgorzata Woźnicka

Dorota Król Aleksandra Kryzar Anna Krzyżanowska Magdalena Krzyżostaniak (Świątek) Karolina Kuś	Piotr Lewiński Dobromiła Wrońska Krzysztof Wróblewski Grzegorz Zarzeczny Anna Żurek (Czechowska)
---	--

Semestr letni 2013/2014

Aleksandra Cach Urszula Dobesz (nauczanie kultury polskiej) Katarzyna Klajn (Deska) Katarzyna Hołojda Małgorzata Januszewicz Marcin Jura Agata Kaszewska Piotr Lewiński	Agnieszka Majewska Anna Mądrecka Monika Młynarczyk Ewa Obara-Grączewska Małgorzata Pasięka Marta Śleziak (Wąsik) Dobromiła Wrońska
---	--

Lektorzy języka niemieckiego na kursach tandemowych

Urszula Bonter Dorota Cygan Kinga Czuchraj Małgorzata Kalisz Małgorzata Kęsicka Dariusz Komorowski Marta Kopij Grzegorz Kowal	Artur Krupa Ewa Książek-Kempa Magdalena Lipińska Aleksandra Nadkierniczna Joanna Obruśnik Gabriela Ociepa Ryszard Spodzieja
--	---

Bibliografia

- Dąbrowska Anna, Anna Burzyńska, Urszula Dobesz, Anna Majewska-Tworek, 2002, *Ramowy program kursu języka polskiego dla repatriantów*, Wrocław, s. 1–33 (maszynopis powielony).
- Dąbrowska Anna, Anna Burzyńska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka, 2003, *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla nauczycieli kierowanych do krajów na Wschodzie (Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan)*, Warszawa, s. 4–67.
- Dąbrowska Anna, Anna Burzyńska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka, 2004, *Ramowy program kursu języka polskiego dla uchodźców*, Wrocław, s. 2–45 (maszynopis powielony).
- Dąbrowska Anna, Anna Burzyńska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka, 2004, *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla szkół Federacji Rosyjskiej*, Wrocław, s. 1–62 (maszynopis powielony).
- Dąbrowska Anna (red.), 2004, *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 562.
- Dobesz Urszula, *Budujemy mosty. Promocja języka i kultury polskiej w ramach programów Erasmus, Leonardo i innych programów współpracy między ośrodkami uniwersyteckimi* (w druku).
- Dobesz Urszula, Małgorzata Pasieka, 1999, *Letnie szkoły języka polskiego na Uniwersytecie Wrocławskim. Zarys historii*, „Przegląd Uniwersytecki. Pismo Uniwersytetu Wrocławskiego”, 8 (41), Wrocław, s. 12–14.
- Dobesz Urszula, Małgorzata Pasieka, 2000, *Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Wrocławskim po II wojnie światowej*, Przegląd Polonijny, z. 1 (95), s. 103–108.
- Górska-Lewińska Diana, 2013, *Pilotażowy model kursów integracyjnych dla imigrantów. Europejski projekt „Obywatelstwo poprzez język” (Integration of Third Country Nationals)*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław, s. 447–459.
- Kita Małgorzata, *Edukacja sentymentalna. O kulturowej i dydaktycznej przydatności wprowadzania cudzoziemca w polski dyskurs uczuć*, [w:] J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. W obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 119–129.
- „Nasz Uniwersytet. Pismo społeczności Uniwersytetu Wrocławskiego” 1994, nr 23, s. 2–16.
- „Przegląd Uniwersytecki. Pismo Uniwersytetu Wrocławskiego” 1999, nr 8 (41), s. 11–23.
- „Przegląd Uniwersytecki. Pismo Informacyjne Uniwersytetu Wrocławskiego” 2010, nr 9, s. 1–2.
- Zarzycka Grażyna, 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, [w:]

G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, Łódź, s. 63–79.

Zarzycka Grażyna, 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna jako element doradztwa zawodowego i międzykulturowego. Z doświadczeń w projekcie „On the Right Track”*, [w:] J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. W obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 197–206.

Zarzycka Grażyna, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–77.

Justyna Kowal, Marcin Jura, Małgorzata Januszewicz
Uniwersytet Wrocławski

Różnice w nauczaniu języka polskiego jako obcego słyszących cudzoziemców i głuchych Polaków

Differences in teaching Polish as a foreign
language to foreigners and deaf Poles

ABSTRACT

The article aims at highlighting differences between teaching Polish as a foreign language to foreigners and to deaf Poles. Polish as a foreign language for the deaf was taught in the School of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław in 2009–2011, which was a unique venture on the national scale as it was the first case of teaching a language to the deaf. Teaching with the use of glottodidactic methods is indebted to the methodology of teaching Polish as a foreign language, yet it differs in many aspects, i.e. arrangement of classes, payment, recruitment of students, preparation of classes and their content, e.g. teaching reading and writing, while ignoring listening and speaking. It is also important that the tool of teaching is the learners' first language – the Polish sign language.

KEY WORDS

Polish as a foreign language, Polish as a foreign language for the deaf, glottodidactics, Polish sign language

Lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury Uniwersytetu Wrocławskiego (SJPIK UWr)

Trudna sytuacja językowa głuchych jest zjawiskiem słabo rozpoznany. Zwykle zakłada się, że problem ten znany jest specjalistom z zakresu surdopedagogiki. Niestety, nie jest to prawdą i można z całą pewnością stwierdzić, że system edukacji niesłyszących nie radzi sobie z tym zagadnieniem.

Powszechne przekonanie, że to specjaliści z zakresu surdopedagogiki zajmują się językową sytuacją głuchych, powoduje, że przez wiele dziesięcioleci ani językoznawcy, ani glottodydaktycy nie zgłębiali tej tematyki.

Trzeba ogromnej wyobraźni i ciekawości badawczej, by stworzyć warunki zarówno teoretycznym, jak i empirycznym eksploracjom tego problemu z punktu widzenia językoznawstwa i glottodydaktyki. Taką postawę przyjęła Dyrekcja SJPiK UWr w osobach Anny Dąbrowskiej i Urszuli Dobesz, które otworzyły drzwi Szkoły „milczącym cudzoziemcom”¹.

Pierwszy lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych (JPJODG) odbył się w roku akademickim 2009/2010. Było to pionierskie przedsięwzięcie w skali Polski: pierwszy w ogóle lektorat JPJODG i pierwszy, który odbywał się w sposób zorganizowany na uczelni wyższej na takich samych zasadach jak lektoraty JPJO. Zajęcia trwały dwa semestry, były kontynuowane w roku akademickim 2010/2011, a w kolejnych latach odbywały się w ramach spotkań tandemowych między uczestnikami a lektorami.

Należy przy tym podkreślić, że przychyłność Dyrekcji SJPiK UWr to nie tylko otwarcie drzwi Szkoły głuchym, lecz także, od strony organizacyjno-formalnej, finansowanie lektoratu w ramach działań *pro publico bono*. Lektorat JPJODG w SJPiK UWr stanowił ponadto punkt wyjścia teoretycznych i empirycznych badań, które zaowocowały licznymi publikacjami poświęconymi temu zagadnieniu (Kowal 2007, 2011a, 2011b, 2011c; Januszewicz, Jura, Kowal 2012, 2013; Jura 2011, 2014; Januszewicz 2011a, 2011b).

Sytuacja językowa głuchych w szkołach

W polskich ośrodkach dla niesłyszących dzieci uczone są języka polskiego w sposób przeczący zasadom zarówno akwizycji językowej, jak i nauczania języka pierwszego (rozwoju sprawności językowych) i języka drugiego (zasad glottodydaktycznych opartych na naukowych podstawach językoznawstwa stosowanego). Przykłada się ogromną wagę do sprawności artykulacyjnej (metody logopedyczne) bez świadomości tego, że nauka wymowy w języku nieznanym nie stanowi nauczania języka jako takiego. Pokrywa się to z powszechnym, jednakże niesłusznym utożsamianiem języka z mówieniem (także w pracach z zakresu językoznawstwa, por. Grzegorzczkowska 2008, 24). Jednocześnie czyni się z języka polskiego narzędzie przekazywania wiedzy². Konsekwencją takie-

¹ Autorem określenia „milczący cudzoziemcy” jest profesor Marek Świdziński (Świdziński 2005).

² Językiem nauczania w polskich ośrodkach dla niesłyszących jest w większości wypadków albo mówiony język polski, albo język polski w kanale wizualnym, czyli system językowo-migowy. Nieliczni nauczyciele pracujący w szkołach dla głuchych znają naturalny język migowy, którym posługują się głusi (polski język migowy – PJM).

go podejścia jest to, że często dochodzi do kuriozalnych wypadków, w których omawia się z młodzieżą dzieła literatury polskiej, kiedy językiem przekazu i dyskusji jest język polski, znany większości uczniów na poziomie A2/B1³. Z pewnością nie jest to kompetencja na poziomie pozwalającym na swobodne obcowanie z klasykami polskiej literatury.

Dzieje się tak, ponieważ panuje przekonanie, że głuche dzieci, rozpoczynające edukację szkolną w wieku 6–7 lat, opanowały język polski w stopniu podobnym jak ich słyszący rówieśnicy. Nie jest prawdą, że głusi znają polszczyznę, a ich problemy językowe dotyczą jedynie jej dźwiękowej realizacji. Brak słuchu powoduje nie tylko problemy z wymawianiem głosek, ale również, a może przede wszystkim, blokuje procesy akwizycji języka (fonicznego), uniemożliwiając poznanie mechanizmów nim rządzących. Mówienie do dziecka po polsku nie przynosi oczekiwanych rezultatów, gdyż treści językowe nie mają szans dotrzeć do ośrodków w mózgu odpowiedzialnych za tworzenie na podstawie odbieranych wypowiedzi spójnego systemu językowego. Brak jest naturalnego zanurzenia językowego, a jedynym kanałem, za pomocą którego można się z głuchą osobą porozumieć, jest kanał wizualny.

Pozornie problem mógłby zostać rozwiązany poprzez przekazywanie wiedzy językowej za pośrednictwem kodu pisanego, jednak taki kod jest tylko realizacją i wizualizacją języka, którego głuche dziecko nie zna. Jedną z podstawowych zasad przyswajania, nauczania i uczenia się języka jest niezaczynanie od sprawności pisania (Seretny, Lipińska 2005, 227), zwłaszcza jeżeli jest to język o innej modalności niż język pierwszy uczących się (wizualno-przestrzennej modalności polskiego języka migowego).

Język polski jako obcy dla głuchych – założenia

Jeśli zatem w procesie edukacji niesłyszących niemożliwe jest skuteczne przekazywanie treści językowych za pomocą języka mówionego i pisanego, alternatywą jest posługiwanie się jedynym dostępnym w takich warunkach językiem – w omawianym wypadku jest to polski język migowy (PJM). Wynika z tego diametralna różnica między nauczaniem polszczyzny słyszących obcokrajowców a głuchych Polaków. W przypadku drugiej grupy uczących się jakikolwiek sukces dydaktyczny jest niemożliwy bez znajomości polskiego języka mówionego przez nauczycieli. Po pierwsze, PJM umożliwia komunikację między nauczycielem a grupą, a po drugie, pozwala na odnoszenie się do podobieństw i różnic między językiem wyjściowym (PJM) a docelowym (język polski).

³ Poziom określony na podstawie testów przeprowadzonych w ramach badań empirycznych (wzorowanych na testach kwalifikacyjnych wykorzystywanych w SJPiK UW, por. Kowal 2011c).

Należy jednocześnie pamiętać o tym, że brak słuchu nie oznacza automatycznie znajomości języka migowego. Żadnego języka nie można przyswoić, jeśli nie jest się wystawionym na jego działanie, czy to w okresach akwizycji, czy poprzez uczenie się. Wiele osób niesłyszących pozostaje poza możliwością wypełnienia potencjału przyswajania języka w okresach akwizycji – nie tylko języka polskiego (z racji braku czy niedostatecznie dobrego słuchu), lecz także PJM, z powodu izolacji od społeczności migających⁴. Ponadto społeczność głuchych w Polsce jest bardzo zróżnicowana (Długołęcka 2006).

Jeżeli zatem mowa o nauczaniu języka polskiego jako obcego czy drugiego⁵, jak w wypadku każdego innego obcokrajowca (a głusi są „milczącymi cudzoziemcami”), należy pamiętać, że aby nauka przebiegała skutecznie, uczniowie muszą najpierw opanować język pierwszy przynajmniej w stopniu dobrym. Ten fakt należy mocno podkreślić – w przypadku słyszących cudzoziemców jest to oczywiste, natomiast w nauczaniu głuchych aspekt opanowania języka pierwszego jest kluczowy.

Nauczając języków fonicznych, można oczekiwać, że wiązanie scen, zdarzeń i kontekstów z konkretną substancją dźwiękową będzie dawać zadowalające rezultaty, natomiast w nauczaniu głuchych posługiwanie się jedynie polszczyzną (w wersji mówionej bądź miganej w postaci systemu językowo-migowego) nie dało dotąd satysfakcjonujących rezultatów dydaktycznych. Jakakolwiek wiedza – językowa czy pozajęzykowa – musi być przekazywana za pośrednictwem języka, który uczeń opanował na odpowiednim poziomie. W przeciwnym razie będzie to tylko pamięciowe opanowywanie materiału, bez świadomego używania struktur językowych.

Sprawności językowe na lektoracie JPJODG

Nieobecność sprawności słuchania w procesie nauczania JPJODG wydaje się zrozumiała: nie można od niesłyszącego wymagać słuchania w procesie uczenia się języka. Można odwoływać się do nagrań, słuchania rozmów, a nawet do metody specyficznej w nauczaniu głuchych, tj. do odczytywania z ust, jednak warunkiem skorzystania z którejkolwiek z tych metod jest przede wszystkim znajomość języka, znajomość systemu językowego. Korzystanie z tzw. resztek słuchowych, tak samo jak odczytywanie z ust (stanowiące obserwację przeja-

⁴ Wiele osób niesłyszących czy niedosłyszących nie zna (w stopniu porównywalnym do znajomości języka przez rodzimego użytkownika) ani języka polskiego, ani PJM. Każdy człowiek ma prawo do języka, czy to polskiego, czy to migowego, a istnienie osób, które nie miały możliwości w pełni go przyswoić, jest dowodem na porażkę obecnego systemu językowej edukacji głuchych.

⁵ O złożonej problematyce języka pierwszego, drugiego oraz dwujęzyczności pisze Ewa Lipińska (Lipińska 2003, 2006).

wów artykulacji obrazujących mniej niż 30% głosek w przebiegach mownych), nie stanowi żadnej możliwości nauczenia się języka czy kształtowania tych sprawności bez kompletnej, pełnej znajomości danego języka. Mówiący lektor nieposługujący się innymi środkami przekazu nie stanowi ani źródła wiedzy językowej, ani wzorca prezentującego język.

Ta sama zasada dotyczy w nieco mniej restrykcyjnej wersji sprawności mówienia (tu: posługiwania się mową foniczną). Otóż „mówić” oznacza „posługiwać się językiem”. Co więcej, „mówić” oznacza słyszeć i kontrolować to, co się mówi. Kursy JPJODG koncentrują się przede wszystkim na nauczaniu języka (rozumianego jako system, a nie mowa foniczna). Jego użycie, czyli produkcja językowa, może nastąpić w drodze pisemnej – nie ma żadnych przeciwwskazań, by głusi to czynili. Natomiast mówienie, posługiwanie się foniczną formą języka uzależnione jest od sprawności słuchowej kursantów (czyli od ich resztek słuchowych), ich sprawności artykulacyjnej zależnej od tychże resztek słuchowych oraz umiejętności artykulacyjnych, które nabyli po minimum kilkunastoletnim treningu logopedycznym.

Osoby głuche w większości nie lubią „mówić” (wypowiadać się fonicznie) z trzech zasadniczych przyczyn: nie słyszą siebie (nie słyszą tego, co mówią), nie są rozumiane przez innych (co stawia obie strony we frustrującej sytuacji), a także nie czują się pewnie w swojej znajomości polszczyzny. Nie znając języka, nie chcą się nim posługiwać, tj. nie chcą mówić.

Co najmniej dwie z powyższych przyczyn mogą zostać osłabione w procesie uczenia się: argument niezajomości języka oraz poprawa sprawności artykulacyjnej (trening logopedyczny). Ponieważ jednak kursy JPJODG są prowadzone dla osób dorosłych, dokonujących własnych wyborów wobec samoświadomości problemu, decyzje co do rozszerzenia ćwiczonych sprawności muszą być podejmowane indywidualnie i nie wchodzą obecnie w skład oferty nauczania na kursach JPJODG⁶.

W związku z tym zasadniczo na kursach JPJODG nie bierze się pod uwagę metody komunikacyjnej. Wyjątkiem jest komunikacja pisemna, możliwa w trybie rozmów pisemnych online (np. poprzez komunikatory internetowe). Ta forma komunikowania się wymaga jednak poświęcenia uwagi jednego lektora jednemu uczącemu się, co dyskwalifikuje ją w kontekście kursów organizowanych dla grup, a w każdym razie wymaga dużej sprawności organizacyjnej oraz podwyższenia kosztów⁷.

⁶ Warto wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie tego problemu: głusi najczęściej czują się zmęczeni kilkunastoletnim treningiem logopedycznym, na który kładzie się nacisk w procesach edukacyjnych, a który nie przynosi pożądanych efektów. Jest to mocny argument demotywuujący głuchych do nauki „mówienia” w życiu dorosłym – co zresztą w powszechnym przekonaniu logopedów jest również bezzasadne, zważywszy na zakończone okresy plastyczności mózgu do rozwijania takich umiejętności.

⁷ Mowa np. o lekcjach indywidualnych prowadzonych w formie pisemnej za pomocą języka polskiego przez komunikatory internetowe.

Treści nauczania na lektoracie JPJODG

W związku z tym, że głusi Polacy nie są uczeni języka polskiego metodami glottodydaktycznymi⁸, a ich kompetencja w zakresie używania struktur gramatycznych języka mieści się w wielu wypadkach w granicach od poziomu A0 do B1, zajęcia należy rozpoczynać od wprowadzenia kursantów w system językowy od podstaw – na zasadzie wprowadzania wiedzy językowej, nie tylko komunikacyjnej. Podobnie jak obcokrajowcy, głusi uczą się rozpoznawać rodzaj gramatyczny, poznają koniugacje i uczą się analizować relacje zachodzące między różnymi częściami zdania. Wspomniane zagadnienia gramatyczne i kolejność ich wprowadzania są zbliżone do sytuacji nauczania języka polskiego grupy obcokrajowców. Taki sposób prezentacji materiału przyjmuje się już na początku kursu, by wprowadzić niesłyszących w ideę całego systemu języka polskiego, by pokazać jego funkcjonowanie i zależności między elementami wypowiedzi. Zależności te implikowane są przez formalne wyróżnianie w języku polskim części mowy, co kształtuje się odmiennie (w obrębie składni) w języku migowym⁹.

Nie należy jednak zapominać, że w tej sytuacji głusi uczą się języka, którym jednak – jakkolwiek – posługują się od wielu lat. I choć poziom tego języka jest przeważnie bardzo niski i u poszczególnych osób zróżnicowany, to niewiele ze wspomnianych konstrukcji stanowią takie, z którymi kursanci wcześniej się nie zetknęli. Nauczanie na lektoracie JPJODG to raczej porządkowanie wiedzy językowej niż wprowadzanie zupełnie nowego materiału. Procesem dydaktycznym należy w ten sposób nadrobić to, z czym nie poradziły sobie naturalne i wrodzone mechanizmy akwizycyjne wobec braku lub niedostatecznego naturalnego zanurzenia językowego.

Z tego względu lektorzy nie są zmuszeni do restrykcyjnej gradacji materiału językowego. Liczą się raczej logiczne aspekty stopniowania materiału, związane z bezpośrednim korzystaniem z jednych struktur podczas wprowadzania innych (np. oczywiste jest, że końcówek przypadków zależnych nie można wprowadzać z pominięciem pojęcia rodzaju gramatycznego, a trybu rozkazującego przed wprowadzeniem koniugacji). Przydatność komunikacyjna schodzi na dalszy plan, na co wszak żaden lektor języka polskiego jako obcego zwykle nie może sobie pozwolić. W praktyce sprowadza się to np. do tego, że wszystkie funkcje danego przypadku prezentuje się równocześnie, co daje uczącym się pełniejszy obraz zagadnienia i pozwala lepiej porządkować elementy przyswajanej przez lata (edukacji szkolnej) wiedzy językowej. Jeśli rozpoczyna się oma-

⁸ Nie są, gdyż omawiane przez nas lektoraty JPJODG nie stanowią powszechnie dostępnej oferty edukacyjnej dla głuchych, a postulowane metody glottodydaktyczne nie są jeszcze stosowane w szkołach dla niesłyszących.

⁹ Przyjmuje się, że w PJM nie wyróżnia się formalnie części mowy (por. Tomaszewski 2004, 2007).

wianie kolejnego przypadku, to zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej, co nie jest zgodne z typowym programem nauczania JPJO (por. Janowska i in. 2011). Podobnie wprowadzenie zagadnienia rodzaju gramatycznego nie ogranicza się do omówienia rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego, ale obejmuje też formy męsko- i niemęskoosobowe. Takie podejście pozwala natychmiast sklasyfikować w sporej mierze znane uczącym się formy mianownikowe występujące w języku polskim i przypisać im odpowiedni rodzaj gramatyczny¹⁰. Jednakże waga kategorii rodzaju gramatycznego w polszczyźnie i jej braku w PJM wymaga wielokrotnych powrotów do tego tematu. Sytuację komplikuje fakt, że wieloletnie (w wypadku osób dorosłych są to dziesiątki lat) nieprawidłowe posługiwanie się rodzajem gramatycznym w polszczyźnie prowadzi do fosylizacji ujawniających się w używaniu końcówek rodzajowych dowolnie i bez oparcia w zasadach gramatycznych, mimo opanowania wiedzy na ten temat (ujawniającej się np. w trakcie wykonywania ćwiczeń gramatycznych)¹¹.

Stosuje się zatem gradację, jednak podjęcie konkretnego tematu gramatycznego wymaga wyczerpania go w tak głębokim zakresie, jak to tylko możliwe: uczący się nie mają już czasu (jako osoby dorosłe, funkcjonujące w Polsce w różnorodnych rolach życiowych) na generalizowanie poznanych zasad – tę wiedzę należy podać w możliwie jak najbardziej wyczerpującej formie w trakcie kursu.

Postulowane całościowe nauczanie poszczególnych zagadnień gramatycznych nie pokrywa się z postawą przyjmowaną w edukacji głuchych wobec dzieci w okresie akwizycyjnym, tj. upraszczaniem programów nauczania czy porcjowaniem materiału, co nie daje ogólnego obrazu języka i nie prowadzi do poznania zasad nim rządzących. Można wręcz obserwować mechanizm błędnego koła, co przejawia się w tym, że jeśli głuchy nie rozumie danej struktury, to w szkołach jest ona upraszczana, jednak uproszczenie struktury nie daje głuchemu szansy na rozwój językowy, co prowadzi do niezrozumienia kolejnych struktur. Z całą stanowczością należy skrytykować takie podejście. Jeśli głusi nie rozumieją danej konstrukcji gramatycznej, to wszelkimi możliwymi metodami należy doprowadzić do tego, że ją rozumieją, bez względu na potrzebny do tego czas, metodę czy udowadnianie słuszności teorii pedagogicznych. Stosuje się oczywiście powtórki i powroty do przerobionego materiału, za każdym razem wzbogaconego o dodatkowe konteksty tematyczne, leksykalne czy gramatyczne, jednak nie przypomina to typowego spiralnego układu przyrostu materiału.

¹⁰ Przykładowo rodzaj żeński rzeczownikowi *noc*, a męski rzeczownikowi *kierowca*. Klasyfikowane są także formy przypadków zależnych, por. traktowanie przez głuchych formy *bioder* jako mianownika rodzaju męskiego liczby pojedynczej (Jura 2014).

¹¹ Podobny kontekst fosylizacji można obserwować, jak się zdaje, u uczących się typu „fałszywi początkujący”, którzy mają rzadki kontakt z polszczyzną, a ich proces uczenia się języka jest rozciągnięty w latach.

Wprowadzany materiał powinien być przystępny, lecz na tyle trudny, by nie uwłaczać możliwościom uczących się, którzy na lektoracie JPJODG często po raz pierwszy mają możliwość całościowego spojrzenia na system języka polskiego i oczekują wyjaśnienia złożonych zagadnień tu i teraz. Przykładowo, kategorię rodzaju gramatycznego należy wprowadzać na znacznie trudniejszej leksyce, co nie pokrywa się z metodami stosowanymi na lektoratach dla słyszących cudzoziemców, podczas których nowe zagadnienia gramatyczne należy wprowadzać na leksyce dobrze znanej kursantom.

Lektor na zajęciach JPJODG powinien także wykazywać znacznie większą niż na zajęciach ze słyszącymi elastyczność w zakresie programu nauczania i realizacji konspektu zajęć. Należy doceniać i wykorzystywać dociekliwość uczących się i nie tylko reagować na potrzebę np. całościowego wyjaśnienia negacji wielokrotnej, która może pojawić się w jednym z przykładów na zajęciach poświęconych dopełniaczowi, ale również wspierać pojawiające się spontanicznie dyskusje grupy w PJM, np. na temat różnic w poszczególnych kategoriach gramatycznych w języku polskim i PJM.

Świadomość językowa uczestników lektoratów JPJODG

Głęboka wiedza językowa i gramatyczna musi być zatem cechą lektoratów dla głuchych, celowym działaniem, które być może nie idzie w parze z rozwojem idei glottodydaktycznych popularyzujących (różnymi metodami) komunikatywizm. Takie gramatyczne ukierunkowanie nie stawia lektoratów dla głuchych w opozycji do metod nauczania obcokrajowców, jednak różnicuje je wobec metod obecnie stosowanych.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną istotną różnicę między nauczaniem języka polskiego obcokrajowców i głuchych Polaków. Lektor języka polskiego zwykle nie zadaje sobie pytania o poziom kompetencji kursantów w ich językach wyjściowych. Chodzi tu zarówno o kompetencje metajęzykowe, które obcokrajowcowi świadomemu gramatyki własnego języka pozwalają lepiej zrozumieć złożoność gramatyczną języków kolejnych, jak i o kompetencję językową, która w środowisku niesłyszących jest bardzo różna.

Wpływa na to m.in. niski status społeczny PJM w opozycji do języka polskiego (por. Tomaszewski 2007). Wielu głuchych posługujących się biegle PJM jest przekonanych o tym, że język ten nie ma gramatyki. Głusi nie są uczeni ani PJM, ani wiedzy o PJM, w przeciwieństwie do słyszących, którzy podczas dwunastu lat edukacji szkolnej uczą się języka polskiego, tj. poszerzają swoje kompetencje językowe, komunikacyjne i metajęzykowe. Świadomość językowa w złożonym procesie nabywania języka jest w związku z tym praktycznie bardzo trudna do osiągnięcia nawet przez osoby, które pochodzą z rodzin biegle posługujących się PJM od kilku pokoleń. W praktyce zatem lektor dobrze posługujący się językiem uczniów nie może pozwolić sobie na komfort swo-

bodnego porównywania struktur w obu językach, gdyż nie przyniesie to spodziewanego sukcesu pedagogicznego¹². Tego typu odwołania mogą następować poprzez proces dochodzenia do wiedzy o języku kursantów w trakcie lektoratu, a dopiero tak zdobyta wiedza może być przenoszona na zasadzie porównania do nauczania języka polskiego.

Metody i techniki nauczania na lektoracie JPJODG

Biorąc pod uwagę nakreśloną powyżej specyfikę językową społeczności głuchych i pozostając w obszarze zainteresowania glottodydaktyki, należy stwierdzić, że lektoraty dla tej grupy odbiorców cechują się bardzo silnym nastawieniem na dedukcję. Metoda ta nie zawsze jest akceptowana przez obcokrajowców, ufających podawczemu stylowi nauczania i wymagających klarownych wykładów¹³. Na lektoratach JPJODG stawianie grupie celnych pytań i oczekiwanie aktywności (tak długiej, aż doprowadzi ona do precyzyjnych odpowiedzi) ma zasadnicze znaczenie. Dedukcja odbywa się w języku kursantów: dyskutując, głusi wymieniają się spostrzeżeniami, a ponadto wzajemnie tłumaczą sobie dany problem tak długo, by każdy z uczestników pojął concept pozostałych dyskutantów i mógł się odnieść do kolejnych pomysłów na rozwiązanie. Znajomość języka kursantów przez lektorów ma tu zatem kluczowe znaczenie, by mogli oni poddawać kontroli tok myślenia, ewentualnie podrzucić pomocne pytania czy przykłady weryfikujące odkrywane zasady. Dokonywane w taki sposób odkrycia zasad gramatycznych lepiej zapadają w pamięć, prowadzą do głębszego zrozumienia, kognitywnego rozeznania problemu, a ponadto są elementem aktywizującym uczestników: dyskutując między sobą, nie obawiają się dezaprobaty lektorów, nie poprzestają na zapisywaniu – muszą wejść intelektualnie w rozpatrywany problem, odnoszą sukces, co daje im poczucie postępu i czegoś, czego brakuje w tradycyjnej edukacji: przekonania, że przy odrobinie wspólnego wysiłku są w stanie sami zapanować nad chaosem, jaki stanowi dla nich polszczyzna. Metoda ta wymaga stawiania celnych pytań problemowych – nierzadko od tego zaczynają się zajęcia: pytania są elementem, który dosłownie od pierwszej minuty wejścia do sali pochłania uwagę.

Na lektoratach zachodzi ponadto mechanizm „uzgadniania języka”, który dotyczy języka wyjściowego uczących się. Nierzadko zdarza się, że rozwiązanie danego problemu gramatycznego wymaga odpowiedzi na pytanie „a jak to jest w PJM?”. Wyposażeni w najgłębszą wiedzę językową w PJM, lektorzy nie byłiby w stanie autorytatywnie i wiarygodnie podać odpowiedzi (nawet jeśli ją znają). To głusi, mając zaufanie do swojego sposobu komunikacji, muszą doko-

¹² Podobny problem w odniesieniu do obcokrajowców nieposiadających świadomości językowej opisał Piotr Lewiński (Lewiński 1997).

¹³ Wniosek na podstawie rozmów z lektorami JPJO.

nać takiej analizy i postawić wnioski, które pozwolą na zwiększenie ich świadomości własnego języka i umożliwią odniesienia do polszczyzny. Spostrzeżenia te będą stanowić materiał porównawczy gotowy do przywołania zawsze, gdy podobne wątpliwości powrócą. Problemem staje się zapis dokonywanych odkryć: w sposób oczywisty można zapisać (a nawet zapisać w sposób graficznie wyróżniony) konkretne wypowiedzenia w polszczyźnie. Trudniej jest z językiem kursantów: języki migowe nie posiadają pisma. Ponieważ celem kursów JPJODG nie jest nauczanie pisma PJM (np. *signwriting*, por. Chronowska i in. 2012), warto znajdować choćby najprostsze sposoby, by takich zapisów porównawczych dokonywać.

Nowoczesne metody komunikacyjne w mniejszym stopniu przywiązują uwagę do gramatyki – wszak nie powinno się nauczać systemu językowego samego w sobie (Komorowska 2009, 33–34, 164–165). Ponadto nadmierna koncentracja na treściach gramatycznych może prowadzić do monotonii i osłabienia motywacji uczących się. To, co jednak może się wydawać monotonią dla obcokrajowców, może być różnorodne i interesujące dla głuchych. By dostrzec tę różnicę, warto wrócić do obecnego systemu edukacji głuchych, w którym cały proces dydaktyczny oparty jest na języku polskim, w postaci miganej bądź pisanej.

Na lekcjach języka polskiego prezentuje się wiele form językowych, nikt jednak nie pokazuje, w jaki sposób (i co najważniejsze – dlaczego w taki sposób) funkcjonują one w tekście¹⁴. Głusi kursanci na lektoracie JPJODG mają okazję zobaczyć i nauczyć się, jak tworzy się różne formy gramatyczne i w jakich kontekstach się ich używa¹⁵.

Podczas lektoratów JPJODG często wykorzystywana jest zmodyfikowana metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i chociaż nie zawsze analizuje się teksty w języku polskim pod kątem obecności w nich konkretnych form gramatycznych (co jest typowe dla tej metody), to zajęcia JPJODG charakteryzują się znaczącą „rolą komentarzy gramatycznych jako podstawy nauczania” (Komorowska 2009, 26). Podczas lektoratu widać ogromne zaciekawienie i chęć wykonywania wielu drylowych ćwiczeń gramatycznych bez znużenia taką formą zajęć, czego nie obserwuje się na zajęciach z cudzoziemcami, gdzie takich technik pracy się wręcz unika.

¹⁴ Czego dowodem jest np. to, że wielu uczestników zna wszystkie pytania przypadków zależnych i ich nazwy, a nie rozpoznaje i nie używa poprawnie form poszczególnych przypadków w tekstach.

¹⁵ Chodzi tu przede wszystkim o niewłaściwe użycie różnych części mowy. Zabłokowane procesy akwizycyjne, brak odpowiedniego przedstawienia zjawiska w sytuacji szkolnej i podobieństwo graficzne wielu słów powodują, że leksemów *PRACOWITY*, *PRACOWAĆ*, *PRACA* często używa się przypadkowo bez świadomości innej ich funkcji w polszczyźnie (por. Jura 2011, 2014).

Lektorzy JPJODG

Nauczanie JPJODG odbywa się za pomocą języka pośrednika, jakim jest PJM: jest to język wyjściowy głuchych i język przez nich preferowany (Długołęcka 2006). Niezbędna jest zatem znajomość PJM przez lektorów na poziomie minimum B1/B2, czyli samodzielności językowej, co gwarantuje umiejętność wyjaśniania w PJM gramatyki języka polskiego. Ponadto lektor musi umieć wypracowywać z grupą metajęzyk lub przyjmować metajęzyk wypracowany przez grupę, przykładowo umieć w PJM wyjaśnić istotę deklinacji czy aspektu czasowników. Niezbędna jest również wiedza o PJM, o kulturze głuchych i znajomość etykiety obowiązującej w tej społeczności, np. sposobów utrzymywania kontaktu czy przywoływania uwagi (por. *Poradnik PZG*). Nie bez znaczenia jest również zaufanie wobec lektorów i stworzenie odpowiedniej atmosfery, w której głusi nie będą się krępowali, popełniając błędy. Cenne jest również pokazanie przez lektorów, że nie są ekspertami w PJM i nie mają ani pełnej kompetencji w tym języku, ani pełnej wiedzy na jego temat, co pozwala wyrównać niższy (na co dzień) status społeczny PJM względem języka polskiego. Na lektoracie JPJODG języki te są sobie bezwzględnie równe, a przykłady większego zróżnicowania danej struktury gramatycznej w jednym języku należy uzupełniać przykładami zróżnicowania innej struktury w drugim języku, aby uniknąć niesłusznego wniosku o większej złożoności czy trudności języka polskiego w porównaniu z PJM¹⁶.

Lektorzy JPJODG prowadzą zajęcia w języku dla siebie obcym, ponadto jest to język o innej modalności, co jest bardziej obciążające fizycznie niż prowadzenie lektoratu w języku ojczystym. Najefektywniejszą pracą jest w związku z tym nauczanie w dwuosobowych zespołach lektorskich. Z jednej strony jest to odciążenie dla lektorów, z drugiej – wpływa na różnorodność podczas zajęć z punktu widzenia uczestników i podnosi zarówno efektywność indywidualną, jak i efektywność lektoratu¹⁷. Taki sposób prowadzenia zajęć jest szczególnie cenny na początku doświadczeń z językiem polskim jako obcym dla głuchych. Należy podkreślić, że podczas zajęć aktywny jest zarówno lektor prowadzący, jak i wspierający. Lektor wspierający bierze czynny udział w lekcji, a jego zadaniem jest ponadto obserwowanie lektora prowadzącego oraz reakcji grupy. W ten sposób szybciej zauważyć można, które wyjaśnienia są najtrafniejsze, a które mniej zrozumiałe dla uczestników kursu.

¹⁶ Są to trudne miejsca polszczyzny dla głuchych, jak np. deklinacja czy aspekt, i trudne miejsca PJM dla słyszących, jak np. złożoność mimiki, która pełni funkcje gramatyczne, czy składnia przestrzenna (Tomaszewski 2004, 2007).

¹⁷ Analogicznie w zespołach dwuosobowych pracują tłumacze symultaniczni PJM, zmieniając się co 15 minut i wspierając nawzajem oraz kontrolując tłumaczenie, por. techniki pracy tłumaczy Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego (<http://www.stpjm.org.pl/>).

Podczas lektoratu prowadzonego za pośrednictwem języka fonicznego wzrok lektora może częściowo skupić się na wspomnianych reakcjach uczniów. Kiedy lektor posługuje się językiem wizualnym, takim jak PJM, zmysł wzroku, uczestnicząc jednocześnie w produkcji i recepcji języka, nie jest w stanie w pełni kontrolować innych elementów aktu komunikacji – koncentracja na treściach językowych powoduje często pominięcie tych pozajęzykowych. System pracy w zespołach lektorskich pozwala na szybsze i właściwsze dostosowanie metod nauczania języka polskiego jako obcego do nauczania głuchych. Zdarza się, że w trakcie wyjaśniania problemu przez lektora prowadzącego lektor wspierający proponuje wyjaśnienie danej struktury gramatycznej za pomocą innego przykładu lub, w wypadku zagadnień z wyższych poziomów czy z zakresu frazeologii lub stylistyki, podaje konstrukcję używaną przez siebie, a nieużywaną przez lektora prowadzącego (np. *w rynku* lub *na rynku*). Te wielorakie sposoby dotarcia do kursantów stanowią nie tylko czynnik powodujący skuteczniejsze zrozumienie danego problemu, ale również wpływają motywująco na uczestników grupy: pojawienie się innej osoby na środku sali, zmiana sposobu migania, pisanie, myślenie – to wszystko w sposób znaczący wpływa na większą koncentrację uczestników. Ponadto spontaniczne włączanie się lektora wspierającego w tok zajęć lektora prowadzącego tworzy atmosferę swobody komunikacyjnej, a uczestnicy, idąc za tym przykładem, również chętniej się wypowiadają, co stanowi ważny czynnik aktywizujący całą grupę.

Podsumowanie

Podsumowując nakreślone powyżej różnice w nauczaniu JPJO cudzoziemców i głuchych Polaków, należy wskazać jeszcze jeden aspekt omawianego problemu. Uczestnikami dotychczasowych lektoratów JPJODG były osoby dorosłe, które miały za sobą co najmniej kilkanaście lat edukacji w ośrodkach dla niesłyszących lub szkołach integracyjnych. Ta wieloletnia edukacja okazuje się nieskuteczna – zarówno w zakresie kształtowania kompetencji głuchych w języku polskim, jak i często kompetencji w języku migowym i ogólnej świadomości językowej. Dorosłe osoby głuche często kończą edukację szkolną ze znajomością języka polskiego na poziomie poniżej B1, a ponadto nie mają wiedzy o swoim języku pierwszym, czyli PJM. Sytuacja taka jest niedopuszczalna, a proponowane w niniejszym artykule rozwiązanie jest próbą naprawienia wieloletnich zaniedbań. Metoda glottodydaktyczna, z uwzględnieniem specyfiki językowej nauczanej grupy, wydaje się obecnie jedynym skutecznym rozwiązaniem dla dorosłych głuchych, którzy chcą podnosić swoje kompetencje w języku polskim.

Jednak niezależnie od prób naprawienia zaniedbań za pomocą narzędzi glottodydaktycznych należy przede wszystkim zmienić obecny nieskuteczny system językowego kształcenia głuchych i dążyć do tego, by głusi Polacy przez

wszystkie lata edukacji szkolnej mieli jak najpełniejszy dostęp zarówno do języka polskiego, jak i do języka migowego.

Bibliografia

- Chronowska Małgorzata, Monika Grabowska-Orządała, Ewa Mazurek, Katarzyna Podgórnica, 2012, *Pismo migowe. Podręcznik do nauk Sign Writingu*, Kraków.
- Długołęcka Lucyna, 2006, *Niesłyszący i niedosłyszący w Polsce*, „Studia nad Językiem Migowym”, nr 1 (2006), s. 8–11.
- Grzegorzczak Renata, 2008, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Janowska Iwona, Ewa Lipińska, Agnieszka Rabiej, Anna Seretny, Przemysław Turek, 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Kraków.
- Januszewicz Małgorzata, 2011a, *Lektoraty języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Trudności, osiągnięcia, perspektywy*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, Toruń 2011, s. 29–36.
- Januszewicz Małgorzata, 2011b, *Rola sprawności czytania i pisania w nauczaniu głuchych języka polskiego jako obcego*, [w:] *Edukacja niesłyszących (publikacja konferencyjna)*, red. Ewa Twardowska, Małgorzata Kowalska, PZG Oddział Łódzki, Łódź, s. 111–122.
- Januszewicz Małgorzata, Marcin Jura, Justyna Kowal, 2012, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, [w:] *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej, „Język a Kultura”, t. 23, Wrocław, s. 289–299.
- Januszewicz Małgorzata, Marcin Jura, Justyna Kowal, 2013, *Język polski jako obcy również dla milczących cudzoziemców*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Agnieszki Libury, Wrocław, s. 361–370.
- Jura Marcin, 2011, *Polszczyzna głuchych*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, Toruń, s. 37–50.
- Jura Marcin, 2014, *Błędy popełniane przez niesłyszących użytkowników polszczyzny*. Praca doktorska przygotowywana pod kierunkiem prof. dr. hab. Jana Miodka, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, maszynopis.
- Komorowska Hanna, 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kowal Justyna, 2007, *Nowe spojrzenia – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź.
- Kowal Justyna, 2011a, „*Milczący cudzoziemcy*” – *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?*, [w:] *Nowe perspektywy*

- w *nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, Toruń, s. 21–28.
- Kowal Justyna, 2011b, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących (publikacja konferencyjna)*, red. Ewa Twardowska, Małgorzata Kowalska, PZG Oddział Łódzki, Łódź, s. 93–110.
- Kowal Justyna, 2011c, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, maszynopis.
- Lewiński Piotr, 1997, *Między przemytnikiem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 115–126.
- Lipińska Ewa, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska Ewa, 2006, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Poradnik dla słyszących o niedosłyszących i głuchych*, Polski Związek Głuchych Zarząd Główny, http://pzg.org.pl/rokdownloads/SC/poradnik_PZG.pdf.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Świdziński Marek, 2005, *Głusi – milczący cudzoziemcy: ich historia, język(i), kultura*, wykład na IX Festiwalu Nauki na Uniwersytecie Warszawskim, 25.09.2005.
- Tomaszewski Piotr, 2004, *Polski język migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 61.
- Tomaszewski Piotr, 2007, *Podstawowe dane lingwistyczne i socjolingwistyczne na temat naturalnego języka migowego*, „Studia nad Językiem Migowym”, nr 1, s. 6–38.

Anna Dąbrowska
Uniwersytet Wrocławski

Udział współpracowników SJPiK w pracach związanych z egzaminami państwowymi z języka polskiego jako obcego

Participation of teachers from the School of Polish
Language and Culture for Foreigners in the work
on the examinations of Polish as a foreign language

ABSTRACT

The article briefly presents the involvement of the teachers from the School of Polish Language and Culture for Foreigners in the work on the Polish certification system, focusing on preparation of tests and examination tasks and participation in the work of examination boards at home and abroad.

KEY WORDS

certification, state examination certifying the knowledge of Polish as a foreign language, language skills, testing

W drugiej połowie XX wieku nie istniał wspólny dla wszystkich nauczających JPJO system opisu poziomów kompetencji. Określanie poziomu znajomości języka polskiego w poszczególnych ośrodkach było intuicyjne, w związku z czym znacznie zróżnicowane. Stwarzało to kłopotliwe sytuacje, kiedy na przykład w jednym miejscu znajomość języka była określana jako początkowa, w innym zaś – jako średnio zaawansowana. W ośrodkach akademickich organizujących lektoriaty dla cudzoziemców przeprowadzono wewnętrzne egzaminy ze znajomości języka polskiego; były to działania bardzo potrzebne – w wielu wypadkach uczącym się niezbędne było posiadanie oficjalnego poświadczenia znajomości języka polskiego. Wspomniane egzaminy odpowiadały na te potrzeby i wypełniały istniejącą lukę. Lektorzy i kierownicy

szkół oraz centrów nauczania JPJO zdawali sobie sprawę z tego, że niespójne działania trzeba ujednoczyć.

Zmiany polityczne i gospodarcze, rozpoczęte w Polsce w sierpniu 1980 roku, które doprowadziły kilka lat później do upadku komunizmu w Europie, wpłynęły na tempo zmian w sposobie nauczania JPJO, zintensyfikowały też działania zmierzające do wprowadzenia jednolitego systemu certyfikacyjnego. Pierwsze kroki podjęto na UJ w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych. Z inicjatywy Władysława Miodunki opracowano zarys charakterystyki współczesnej polszczyzny¹, który z kolei miał się stać podstawą opisu poziomów znajomości JPJO.

W tym czasie zaczęło działać Stowarzyszenie „Bristol” stawiające sobie za jedno z głównych zadań doprowadzenie do stworzenia polskiego systemu certyfikacyjnego spójnego z systemami egzaminacyjnymi innych języków europejskich (zgodnie z zaleceniami Rady Europy). Dzięki takiemu podejściu powstała atmosfera sprzyjająca opracowaniu polskiego systemu certyfikacyjnego. Nie było to jednak proste, ponieważ od początku planowano, by powstający system miał charakter państwowy, a nie był związany tylko z jednym ośrodkiem akademickim. Dążenie to eliminowało w załączku ewentualne spory ambicjonalne, z drugiej strony jednak uzależniało prace nad certyfikacją od decyzji urzędniczych, co nie zawsze sprzyjało przemyślanemu rozwojowi systemu egzaminacyjnego.

Energiczne działania prof. Władysława Miodunki i niektórych urzędników MEN doprowadziły do powstania Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego powołanej przez ministra Mirosława Handkego 21 kwietnia 1999 roku. Była ona złożona z przedstawicieli najważniejszych ośrodków akademickich kształcących cudzoziemców. Zapleczem działań tej komisji byli pracownicy poszczególnych ośrodków nauczania języka polskiego i kultury polskiej. Tak skompletowany zespół podjął prace nad polskim systemem certyfikacyjnym. Komisja ds. Certyfikacji została rozwiązana w roku 2003, a w jej miejsce minister Krystyna Łybacka powołała Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, do czego konieczne było znowelizowanie ustawy o języku polskim.

Zanim powstała grupa układająca testy do poszczególnych sesji egzaminów państwowych, odpowiednie zestawy zadań przygotowywały poszczególne ośrodki, które były także odpowiedzialne za ich ostateczny kształt i powielenie oraz za nagranie płyt z zadaniami na rozumienie ze słuchu. Pierwsze testy ułożono w Krakowie, potem w Lublinie, Wrocławiu (w roku 2005) i w Katowicach. Dla osób zaangażowanych w te prace było to duże i ważne doświadczenie. Uczyło m.in. umiejętności dopasowywania stopnia trudności zadań do poziomu

¹ *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej, pod red. Władysława Miodunki, wyd. 2, Kraków 1993.

znajomości języka, prawidłowego doboru zadań, właściwej ich punktacji. Konieczne było dobranie do nagrań osób o miłym głosie i wyrazistym sposobie artykulacji i wreszcie posiadanie technicznych umiejętności prawidłowego rozłożenia zadań na arkuszach egzaminacyjnych.

Szkoła Języka Polskiego zorganizowała we Wrocławiu kilka egzaminów certyfikatowych (pierwszy w roku 2004), stając się jednym z polskich ośrodków egzaminacyjnych.

W pracach związanych z polskim systemem certyfikatowym nieprzerwanie biorą udział dwie osoby: Małgorzata Pasięka i Anna Dąbrowska. W roku 2001, kiedy zaczęły się – jeszcze na Uniwersytecie Jagiellońskim – prace certyfikacyjne, od początku uczestniczyły w nich Urszula Dobesz i Anna Burzyńska-Kamieniecka zaraz później dołączył – na krótki czas – Grzegorz Krajewski. Osoby te przeprowadziły we Wrocławiu egzamin pilotażowy. M. Pasięka, U. Dobesz i A. Burzyńska-Kamieniecka opracowały na zlecenie Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego *Przykładowy test dla poziomu podstawowego: PL-B1* (Warszawa 2008), *Przykładowy test dla poziomu średniego: PL-B2* (Warszawa 2008) oraz *Przykładowy test dla poziomu zaawansowanego: PL-C2* (Warszawa 2008). Anna Burzyńska-Kamieniecka uczestniczyła w pracach Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów (przygotowanie *Standardów wymagań egzaminacyjnych* – w wersji I i II oraz *Vademecum egzaminatora*, porządkowanie banku zadań, weryfikacja i opracowanie zadań egzaminacyjnych oraz testów). Te same prace były udziałem Małgorzaty Pasięki i Urszuli Dobesz. Anna Burzyńska-Kamieniecka w latach 2002–2009 sprawowała opiekę nad zespołem zajmującym się testowaniem sprawności rozumienia ze słuchu, kierując jego pracami, które polegały m.in. na opracowywaniu i weryfikacji zadań do testowania rozumienia ze słuchu, przygotowywaniu części egzaminu certyfikatowego poświęconej sprawności słuchania, ustaleniu kryteriów oceny zadań testujących słuchanie, analizie rezultatów egzaminu w części A: *Rozumienie ze słuchu*. Brała także udział w warsztatach szkoleniowych dla egzaminatorów, podczas których m.in. prowadziła szkolenia z zakresu egzaminowania sprawności rozumienia ze słuchu.

Małgorzata Pasięka od początku pracuje w Grupie Roboczej ds. Testów, działającej przy Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN; zajmowała się przygotowaniem zestawów zadań testowych do prototypowych testów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na poziomie progowym, średnim i zaawansowanym, a następnie brała udział w opracowaniu prototypowych testów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego oraz uczestniczyła w przeprowadzeniu próbnego egzaminu pilotażowego.

Magdalena Świątek (Krzyżostaniak) bierze udział w pracach zespołu autorów zadań i egzaminuje od roku 2009, obecnie przebywa na urlopie macierzyńskim.

Absolwenci specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*: Dorota Król-Łapiak, Anna Mądrecka, Izabela Hyżyńska, Łukasz Rogoziński są w gru-

pie autorów zadań, przy czym Anna Mądrecka jest również egzaminatorką. Na wiosnę 2014 roku do grupy Zewnętrznych Autorów Zadań i Egzaminatorów dołączyły dwie lektorki współpracujące ze Szkołą: Monika Młynarczyk i Dobromiła Wrońska.

Ośrodek wrocławski, podobnie jak pozostałe biorące udział w certyfikacji, bardzo dużo zyskał dzięki wprowadzeniu jej w życie. Nie do przecenienia jest ujednolicenie poziomów nauczania, zmiany w sposobie nauczania cudzoziemców (równomierny nacisk kładziony na wszystkie sprawności), poprawienie umiejętności układania zadań testowych. Równie ważne jest zintegrowanie środowiska glottodydaktyków polonistów, stałe kontakty z przedstawicielami innych ośrodków. Doświadczenia zebrane przez zaangażowanych w certyfikację współpracowników szkoły przekazywane są koleżankom i kolegom niebiorącym udziału w certyfikacji, a także kształconym przez nas przyszłym lektorom.

W skali lokalnej odzwierciedla się to, co dzieje się w Polsce, w Europie i na świecie.



DYDAKTYKA

Monika Młynarczyk, Dorota Król, Anna Mądrecka
Uniwersytet Wrocławski

Co to jest *biedlonga*, czyli o błędach pisowni w pierwszym roku nauki JPJO studentów z Chin. Wyniki analizy jakościowej

On the spelling errors during the first year of teaching Polish as a foreign language to the learners from China. Results of qualitative analysis

ABSTRACT

The article presents difficulties in writing in Polish alphabet experienced by beginner students whose first language is Chinese. The article highlights the typology of writing errors (with examples) resulting from the qualitative analysis of the research material: 50 essays written by nine students. The research proves that groups including students from China require considerable time and effort to practise Polish spelling and pronunciation as some of the errors result from the differences between Polish and Chinese phonological systems, while the awareness of teachers and learners of these differences enables identification of areas of considerable difficulty to the students.

KEY WORDS

Chinese language, Chinese writing, Polish writing, spelling errors, writing errors, spelling, writing, teaching Polish as a foreign language, student from China, typology

1. Wstęp

Nauczanie języka polskiego studentów z Chin stanowi dla lektora (i uczących się) wielkie wyzwanie. Język polski i język chiński należą do odległych rodzin językowych, a różnice we wszystkich podsystemach językowych są znaczące. Nauczyciel podczas zajęć nie może odwoływać się ani do internacjonalizmów, które funkcjonują w zachodnim kręgu kulturowym, ani do wspólnego kodu kulturowego czy podstawowych informacji realioznawczych, geograficznych, historycznych. Problemy gramatyczne poruszane na począt-

kowym etapie nauki okazują się trudne do zrozumienia dla studentów. Różnice kulturowe powodują nieporozumienia, a techniki pracy typowe dla podejścia komunikacyjnego, do których przyzwyczajeni są lektor i studenci z bliższych kręgów kulturowych, stają się przynajmniej na początku bezużyteczne. Wiedza lektorów na temat uczniów z Chin opiera się na wyobrażeniach, lekturze tekstów (głównie obcojęzycznych) i przede wszystkim na własnych doświadczeniach¹. Mierząc się z wyzwaniem uczenia studentów z pierwszym językiem chińskim, lektor powinien pamiętać o kilku istotnych kwestiach. Studenci są przyzwyczajeni do technik nauczania stosowanych w kulturze konfucjańskiej: odwzorowywania oraz powtarzania (zob. Marton i in. 1996). Studenci uczą się wolniej niż osoby z europejskiego kręgu kulturowego, dlatego tempo pracy powinno być mniejsze. Niezwykle ważne w procesie uczenia się języka polskiego przez studentów z Chin jest powracanie do poznanych uprzednio zagadnień gramatycznych i pól tematycznych. Należy poświęcić dużo czasu ćwiczeniom fonetycznym, umiejętności zapisywania i odczytywania wyrazów.

W niniejszym artykule pragniemy przedstawić wyniki analizy niewielkiego fragmentu rozległego obszaru badawczego, jakim są zagadnienia związane z nauczaniem JPJO studentów z Chin. Omówimy niektóre trudności w uczeniu chińskich studentów polskiej grafii. W tym celu dokonaliśmy porównawczego opisu systemów pisma polskiego i chińskiego oraz przeprowadziłyśmy jakościową analizę prac pisemnych i wyodrębniłyśmy kilka typów błędów zapisu, wynikających z tego materiału. Zaprezentujemy rezultaty badania, a więc typy błędów graficznych popełnianych przez Chińczyków uczących się języka polskiego jako obcego. Zajęcie się problematyką nauczania studentów z pierwszym językiem chińskim wynika z coraz większego zainteresowania osób z Chin studiami na polskich uczelniach. Z roku na rok przybywa chińskich kandydatów do podjęcia studiów w języku polskim.

Wyszłyśmy z założenia, że poprawna pisownia znaków polskiego alfabetu znacznie ułatwia studentom komunikację wszędzie tam, gdzie muszą oni posłużyć się pismem odręcznym: w urzędach, na uczelni, w akademiku. Błędna pisownia znaków alfabetu może prowadzić do niepowodzenia w komunikacji, szczególnie w wypadku zapisu chińskich imion, nazwisk czy adresu zamieszkania.

Definicję błędu pisowni – z kilkoma zastrzeżeniami – przyjmujemy za Joanną Zawadką: *Przez błędy grafii rozumiem wszelkie odstępstwa od prawidłowego pod względem graficznym zapisu liter wchodzących w skład alfabetu polskiego, połączeń międzyliterowych, a także charakterystycznych dla naszego języka: dwuznaków i trójznaku* (2013, 281). Po pierwsze, rozpatrujemy tutaj nie tylko zapis liter, ale także grafie innych znaków alfabetu polskiego, czyli cyfr rzymskich i arab-

¹ Kilka artykułów o nauczaniu JPJO napisała Malejka (2007, 2010) oraz badacze zajmujący się problemami poprawnej wymowy, np. Tambor (2001, 2010), Majewska-Tworek (2010).

skich oraz znaków interpunkcyjnych. Po drugie, niezwykle trudno jest wytyczyć jasną granicę między prawidłowym zapisem danego znaku a jego nieprawidłową wersją w piśmie odręcznym. Biorąc pod uwagę powyższe, za błędne uznajemy te warianty znaków polskiego alfabetu, których kształt graficzny utrudnia lub uniemożliwia ich prawidłowe odczytanie. Interesują nas również te znaki, których forma graficzna znacznie odbiega od wzorcowej². Nie poświęcamy tutaj uwagi błędom ortograficznym, takim jak rozdzielna i łączna pisownia, prawidłowy zapis liter jednobrzmiących (*ha* : *ce ha*, *zet* : *er zet*, *u* zwykle : *o* kreskowane), ponieważ reguły pisowni często są umotywowane historycznie, wymagają pamięciowego opanowania i nie wpływają na prawidłowe odczytanie tekstu. Nie zajmujemy się poprawnością interpunkcyjną; staramy się ograniczyć analizę znaków przestankowych do opisu ich formy graficznej.

Nie tworzymy arbitralnej typologii, lecz przedstawiamy wyniki analizy jakościowej opartej na niewielkiej próbie badawczej (materiał stanowi 50 prac pisemnych z pierwszego roku nauki dziewięciorga studentów). Staramy się również ustalić, jakie są prawdopodobne przyczyny powstania błędów, odwołując się do możliwego negatywnego transferu zasad pisowni z języka pierwszego studentów lub z innego języka obcego oraz z różnic w podsystemie fonologicznym języka polskiego i chińskiego. Dodatkowo opisujemy nasze spostrzeżenia z lektoratów językowych, na których występowałyśmy w roli nauczycielek i dzięki tej roli mogłyśmy prowadzić obserwację uczestniczącą.

2. Literatura przedmiotu

W literaturze poświęconej nauczaniu języka polskiego jako obcego nie ma wielu prac dotyczących nauczania polskiej grafii. Podręczniki metodyczne, zgodnie ze wskazówkami zawartymi w ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego 2003), prezentują polski alfabet i zasady polskiej pisowni (zob. Seretny, Lipińska 2005). Autorzy metodyk przedstawiają również techniki nauczania pisowni, takie jak przepisywanie, odwzorowywanie oraz różnego rodzaju dyktanda³. Wśród podręczników warto wspomnieć o podręczniku poświęconym ćwiczeniom polskiej ortografii *Nie ma róży bez kolców* Lipińskiej oraz o ćwiczeniach grafii w *Podręczniku języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych* Konopki⁴. W literaturze podkreśla się, że nauka poprawnego zapisu nie powinna ograniczać się do podania niezbędnych informacji, ale musi opierać się na kształceniu

² Zob. Awramiuk (2006), Wróbel (1979).

³ Zob. Seretny, Lipińska (2005, 2008), Dąbrowska, Dobesz, Pasięka (2010), Komorowska (2005).

⁴ Lipińska (2012), *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków; Konopka (1999), *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych*, Warszawa.

umiejętności i wyrabianiu nawyków (zob. Krzyżyk 2007). Odnalazłyśmy niewiele prac poświęconych typom błędów grafii popełnianych przez cudzoziemców. Te, które są, zajmują się błędami Japończyków, Koreańczyków czy Chorwatów⁵. Propozycję systematyzacji i opisu błędów pisowni przedstawia Zawadka, podkreślając, że jest to temat rozległy (2013).

3. Systemy pisma – wprowadzenie

Błędy pisowni mogą wynikać z różnic między systemem pisma, którym student posługuje się na co dzień, a systemem pisma języka docelowego. Krótko scharakteryzujemy oba systemy, ponieważ: *Porównanie różnych systemów pisma pozwala postawić lepszą diagnozę, jakiej wiedzy fonologicznej i morfologicznej wymaga dany system ortograficzny na początku nauki czytania i pisania, oraz dostrzec związek między danym systemem pisma a rozwojem świadomości językowej* (Awramiuk 2006, 78). Bardzo ważna jest informacja, jakim jednostkom fonologicznym odpowiadają najmniejsze elementy graficzne w piśmie chińskim i polskim, ponieważ relacja znaku i jednostki fonologicznej wpływa na percepcję słuchową w języku przyswajanym. W piśmie polskim najmniejszą jednostką jest grafem, który graficznie odpowiada jednej literze lub grupie liter, fonologicznie reprezentuje fonem (zob. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*). W piśmie chińskim natomiast grafem reprezentuje pojęcie lub sylabę albo pojęcie i sylabę jednocześnie. Ponadto Chińczycy rozpoczynający naukę języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców to przeważnie osoby, które ukończyły już liceum lub czteroletnie studia licencjackie w Chinach. Są to więc ludzie dorośli, którzy znają zasady ortograficzne i interpunkcyjne obowiązujące w piśmie chińskim i wypracowali już indywidualny charakter pisma. Sposób zapisu znaków natywnego języka studentów i ich kształt graficzny mogą negatywnie wpływać na proces uczenia się systemu pisma języka obcego (zob. Zawadka 2013, 281–282). Poniżej przedstawimy oba systemy pisma i wskażemy zasadnicze różnice między nimi.

3.1. System pisma polskiego

Do zapisu fonemów języka polskiego zaadaptowano alfabetyczne pismo łacińskie, które na gruncie polskim w toku ewolucji nieco się zmieniło. Niektórych symboli użyto do zapisu innych fonemów niż w łacinie, np. litery *c*. Dla fonemów nieistniejących w łacinie stworzono nowe grafemy poprzez dodanie znaku diakrytycznego do już istniejących liter, np. *q*, *ś*, *ź*, *ł* lub poprzez łączenie ze

⁵ Por. Kryżan-Stanojević (2008), Lisowski (2010), Sieradzka-Baziur, Majteczak (2008).

sobą symboli, tworząc dwuznaki i trójznaki, np. *cz, rz, dzi* (zob. Künstler 1970). Polski alfabet liczy 35 liter, razem z *q, v, x*, które są używane tylko w wyrazach obcego pochodzenia. Znacznie więcej jest grafemów, których w zależności od koncepcji fonologicznych (przypomnijmy: grafem odpowiada fonemowi) może być od ponad trzydziestu do czterdziestu kilku. Polskie znaki można podzielić na:

- litery: *a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z*,
- litery ze znakami diakrytycznymi: *ą ę ć ń ś ź ó ł ż*,
- dwuznaki: *ch cz dz dź dż rz sz*,
- jeden trójznaki *dzi*,
- cyfry rzymskie,
- cyfry arabskie,
- znaki interpunkcyjne (zob. Seretny, Lipińska 2005, 45–55).

Niewielki zasób liter alfabetu polskiego wynika z jego fonologicznego charakteru⁶. Dla poszczególnych fonemów języka polskiego funkcjonują odpowiednie grafemy w piśmie. Nie ma natomiast związku między grafemem a znaczeniem. Grafem reprezentuje fonem: ortografia polska *bliższa jest reprezentacji fonologicznej niż fonetycznej (...), reprezentuje poziom głębinowo fonologiczny* (Awramiuk 2006, 99–100). Oczywiście grafem może być pojedynczym znakiem pisarskim reprezentującym różne fonemy, np. grafem *s* w słowie *sarna* stanowi symbol fonemu |s|, ale w słowie *siano* symbolizuje miękki fonem |ɕ|. Dwuznaki są z kolei grafemami reprezentującymi jeden fonem, np. znaki *s* oraz *z* w słowie *szaro* budują grafem *sz*, który stanowi symbol fonemu |ʃ|. Jeden grafem może również zastępować w piśmie dwa fonemy, np. znak *q* w słowie *błąd* oznacza fonemy |ɔ̃| i |n|. Należy pamiętać, że litery nie reprezentują głosek, ale są najmniejszymi jednostkami pisarskimi. Grafemy również nie odpowiadają głoskom, lecz fonemom, np. grafem *d* w słowie *kod* odróżnia je semantycznie od wyrazu *kot*. W piśmie funkcjonują więc zasady, których „nie słyhać”. W zapisie trzeba uwzględnić niesłyszalną różnicę między małą i dużą literą, między *u* a *ó*, między *ż* a *rz*, między *h* i *ch*, w niektórych kontekstach między *i* a *j*. Również pisownię łączną i rozłączną trzeba opanować, ponieważ *w mowie głoski oraz słowa są łączone w pewne całości* (Seretny, Lipińska 2005, 46), np. proklityki (*w domu*) czy enklityki (*myję się*).

Oprócz wymienionych różnic w piśmie i mowie warto wspomnieć o zasadach, według których powinno się stawiać znaki alfabetu polskiego. W piśmie odręcz-

⁶ (...) systemy, w których zachodzi związek bezpośredni między znakiem pisarskim a dźwiękiem, posługują się z reguły stosunkowo niewielką ilością znaków pisarskich (...) natomiast systemy, w których zachodzi zależność między znakiem pisarskim a znaczeniem oddawanego wyrazu, posługują się z reguły bardzo dużą ilością symboli (Künstler 1970, 16).

nym znaki powinny być pisane łącznie, w piśmie drukarskim – nie. Ponadto nie powinno się pisać drukowanych liter. Należy używać znaków diakrytycznych (kropki, kreski, ogonka). Należy przestrzegać reguł ortografii (np. stawianie dużych i małych liter) i interpunkcji polskiej oraz zostawiać pauzy między wyrazami zgodnie z zasadami ortograficznymi. Znaki pisma odręcznego powinny być kształtne i czytelne (zob. Gieysztor 1973; Seretny, Lipińska 2005; Wróbel 1963, 1979). Najmniejszą jednostką graficzną w piśmie alfabetycznym są litera, cyfra i znak interpunkcyjny lub grupa liter reprezentujące dany fonem.

3.2. System pisma chińskiego

Pismo chińskie tworzą znaki, które symbolizują najmniejsze jednostki znaczeniowe języka, czyli morfemy. Pismo w swojej dzisiejszej formie ukształtowało się w czasach dynastii Han (202 r. p.n.e.–220 r. n.e.). Współcześnie liczbę znaków szacuje się na ponad 40 tys., ale w użyciu potocznym znajduje się około 6 tys. znaków (zob. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* 1993, 396–397). Pismo chińskie jest pismem ideograficzno-fonetycznym, co oznacza, że jego znaki odsyłają zarówno do znaczenia, jak i do warstwy dźwiękowej. Niektóre znaki odsyłają tylko do treści, inne informują o wymowie. Znaki chińskie już na przełomie I i II wieku n.e. zostały podzielone na sześć kategorii:

1. piktogramy proste;
2. piktogramy abstrakcyjne;
3. piktogramy złożone;
4. znaki piktograficzno-fonetyczne;
5. znaki zapożyczone;
6. odwrócone komentarze⁷ (zob. Künstler 2007).

Piktogramy proste są najstarszą kategorią znaków pisma chińskiego. Ich forma graficzna imituje kształty ludzi, przedmiotów, zwierząt, zjawisk przyrody, np. znak 山 [shān], pol. *góra*, jest rysunkiem szczytów górskich, 水 [shuǐ], pol. *woda*, obrazuje płynącą rzekę czy znak 火 [huǒ], pol. *ogień*, schematycznie przedstawia płomień. Następną kategorią znaków są piktogramy abstrakcyjne. Znaki te nie odwzorowują kształtów konkretnych przedmiotów, zwierząt, ale z ich budowy można domyślać się znaczenia. Symbolizują pojęcia abstrakcyjne: liczby czy relacje przestrzenne. Do tej kategorii należą: 上 [shàng] określający kierunek ruchu w *górze/do góry* lub miejsce nad czymś; znak 凹 [āo] oznaczający przymiotnik *wklęsły*. Młodsza i liczniejsza od dwóch poprzednich jest kategoria znaków

⁷ Podziału znaków chińskich na sześć kategorii dokonał chiński uczony Xǔ Shèn w swoim dziele *Shuowen jiezi (Objaśnianie znaków prostych i wyjaśnienia znaków złożonych)*.

złożonych. Znaki tej kategorii powstawały na zasadzie łączenia piktogramów prostych, a ich elementy składowe wskazywały znaczenie. Przykładami znaków złożonych są: 明[míng], pol. *jasny*, którego prawy element to znak *słońce*, a lewy – *księżyc*; znak 休[xiū], pol. *odpoczywać*, którego prawy element to forma skrócona znaku *człowiek*, lewy element to *drzewo*, dosłownie – „człowiek pod drzewem”; znak 男[nán], pol. *mężczyzna*, którego górny element symbolizuje *pole*, a dolny *siłę*. Młodsza od znaków złożonych jest kategoria znaków zapożyczonych. „Znakiem zapożyczonym jest znak należący do jednej z trzech poprzednio omówionych kategorii, użyty dla zapisania innego wyrazu, niemającego żadnych związków etymologicznych z wyrazem, dla którego dany znak powstał” (Künstler 1970, 107). Znak 來[lái] pierwotnie oznaczał *pszenicę*, następnie zaczął być używany do zapisu jednakowo brzmiącego czasownika *przyjść*. Współcześnie wyraz *pszenica* zapisywany jest innym znakiem (小麥). Znak 永[yǒng] oznaczał *brodzić*, z czasem zaczął również symbolizować przymiotnik *wieczny* i w takim znaczeniu ten znak funkcjonuje do dziś. Najliczniejszą i najmłodszą grupą znaków są znaki piktograficzno-fonetyczne (inaczej fonetyczno-semantyczne, fonetyczno-ideograficzne). Stanowią ponad dziewięćdziesiąt procent współczesnych znaków. Znaki te są zbudowane z dwóch elementów: fonetycznego, wskazującego przybliżoną wymowę znaku, oraz ideograficznego, przypisującego znak do danej kategorii semantycznej⁸. Część semantyczna znaku to tzw. klucz semantyczny. Wyróżnia się 214 kluczy semantycznych. Dotyczy to tylko znaków tradycyjnych, używanych dzisiaj na Tajwanie. Uproszczone na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych znaki w ChRL są grupowane według kilku różnych systemów w zależności od słownika (Künstler 2000, 51–52; Zajdler 2008, 116). Przykładami tej grupy znaków są: 猴[hóu], pol. *malpa*, w którym lewy element jest semantyczny, a prawy fonetyczny; 茶[chá], pol. *herbata*, w którym górny element sygnalizuje kategorię semantyczną, a dolny przybliżoną wymowę⁹. Znaki piktograficzno-fonetyczne są współcześnie jedyną produktywną kategorią. Ostatnia z wymienionych kategorii, tzw. znaki odwrócone, nie została szerzej opisana w literaturze. Zalicza się do nich jedynie siedem znaków.

Znaki chińskie są zbudowane z kresek – najmniejszych elementów graficznych pisma chińskiego. Istnieje dwanaście podstawowych kresek, ale każdy znak składa się z różnej ich liczby, np. znak 一[yī], pol. *jeden*, to jedna pozio-

⁸ Zawarty w nich pierwiastek graficzny, stanowiący element fonetyczny, nie przekazuje jednoznacznie informacji o fonetyce danego wyrazu we współczesnym języku chińskim. Wymowa znaku może być zbliżona, przez podobieństwo nagłosu lub wygłosu, do wymowy wyrazu z takim samym elementem fonetycznym, jednak jego wartość fonetyczna może także być bliższa brzmieniu danego wyrazu w epokach wcześniejszych lub w innym z dialektów (Zajdler 2008, 115).

⁹ Większość przykładów w tym podrozdziale pochodzi z: Künstler 1970.

ma kreska, a znak 永 [yǒng], pol. *wieczny*, to siedem różnych kresek. W zapisie chińskich znaków niezwykle ważne są kolejność stawiania kresek oraz ich kierunek – *łączenie poszczególnych kresek, przy jednoczesnym zachowaniu ich ściśle ustalonego porządku, eliminuje zasadniczo znaczną część ewentualnych nieporozumień wynikających z trudności identyfikacji znaku* (Künstler 1970, 46). Każdy znak wpisany jest w kwadrat. Znaki są pisane rozdzielnie i układane w wiersze pionowe lub poziome. Tradycyjnie znaki są zapisywane kolejno od góry do dołu i grupowane w kolumny pionowe układane od prawej do lewej strony. Współcześnie występują również wersy poziome ze znakami pisanymi od lewej do prawej strony. Nie ma dużych i małych znaków w obrębie jednego stylu pisma¹⁰. Współcześnie stosuje się znaki interpunkcyjne, takie jak kropka, przecinek, znak zapytania, wykrzyknik, myślnik i inne. Kropkę w piśmie chińskim tworzy małe kółko (◦) umieszczone nieznacznie powyżej dolnej linii tekstu, przecinek przypomina kształtem ten używany w piśmie polskim, z tą różnicą, że jest krótszy i nie wykracza poza dolną linię pisma (∙). Istnieje również specjalny przecinek do oznaczania wyliczeń (∙). Cudzysłów jest otwierany i zamykany na górze ("..."). W tekście ciągłym nie ma większych odstępów pomiędzy wyrazami – odstępy pomiędzy znakami-morfemami oraz pauzy między wyrazami kilkumorfemowymi są takie same.

Podsumowując dotychczasowe rozważania:

1. Podstawową jednostką graficzną w piśmie chińskim jest znak, np. 我 (pol. zaimek osobowy *ja*), w piśmie polskim litera.
2. Grafem w piśmie chińskim reprezentuje pojęcie, natomiast w piśmie polskim fonem;
3. Współcześnie jeden znak pisma chińskiego symbolizuje jedną sylabę (w języku chińskim znak = grafem = morfem = sylaba), jeden znak języka polskiego to w dużym uproszczeniu jeden grafem, z kolei jeden grafem może reprezentować kilka różnych fonemów. Ponadto dwa znaki pisma polskiego mogą budować jeden grafem. Natomiast dwa znaki chińskie prawie nigdy nie tworzą jednego grafemu¹¹.
4. Znak chiński zbudowany jest z kresek, każda litera alfabetu polskiego traktowana jest jako osobna jednostka pisarska.

¹⁰ W dziejach pisma chińskiego wyodrębniło się wiele stylów pisarskich, w których kształt graficzny znaków znacznie się od siebie różni. Przykładami stylów pisarskich są: pismo wielkopieczęciowe, pismo małopieczęciowe, pismo trawiaste.

¹¹ Wyjątek od tej reguły stanowi znak 兒 [er], który przejęty z dialektu pekińskiego, występuje jako sufiks niektórych sylab, przy czym sylaba i sufiks zostają ściągnięte w jedną sylabę, np. gai + er > gar (zob. Künstler 2000, 219–244).

5. Znaki pisma chińskiego stawia się osobno, litery polskie w piśmie odręcznym należy łączyć.
6. W piśmie chińskim nie ma rozróżnienia na duże i małe znaki, które występują w piśmie polskim.
7. W piśmie chińskim nie ma odstępów między wyrazami, w piśmie polskim każdy wyraz stawiany jest osobno.
8. W piśmie chińskim znaki mogą być zapisywane wertykalnie lub horyzontalnie, w piśmie polskim tylko horyzontalnie.
9. W obu systemach pisma istnieje interpunkcja, ale niektóre znaki przestankowe są różne, są też stawiane w innym położeniu względem linii tekstu.

4. Materiał badawczy i przyjęta metoda

Opisane różnice pomiędzy dwoma odmiennymi systemami pisma oraz wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego studentów z Chin skłoniły nas do przeprowadzenia badań nad błędami grafii.

Wybór metody badawczej podyktowany został przez dobór próby. Materiał badawczy stanowi pięćdziesiąt prac napisanych przez dziewięcioro studentów z Chin w czasie pierwszego roku nauki języka polskiego. Uzupełnienie tekstów stanowią uwagi zebrane dzięki obserwacjom studentów chińskojęzycznych podczas lekcji.

Pisemny materiał badawczy to zarówno teksty pisane podczas testów semestralnych, jak i prace domowe. Studenci to uczestnicy Roczego Kursu Przygotowawczego dla kandydatów na studia w języku polskim na Uniwersytecie Wrocławskim. Program kursu obejmuje 720 godzin lekcyjnych, które są realizowane w ciągu dwóch semestrów nauki. W pierwszym semestrze szczególny nacisk kładziony jest na sprawność komunikacyjną i zapoznanie z systemem języka polskiego, w drugim natomiast na poszerzanie pól tematycznych związanych z przyszlými kierunkami studiów uczestników kursu. Podczas lektoratów uczniowie poznają podsystemy języka polskiego (leksykalny i gramatyczny) oraz rozwijają poszczególne sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, mówienie i pisanie. W doskonaleniu sprawności pisania szczególną wagę przywiązuje się zarówno do kompozycji tekstu, poprawności leksykalnej i gramatycznej, jak i do prawidłowego zapisu (kształtnego stawiania znaków polskiego alfabetu, przestrzegania reguł polskiej ortografii i interpunkcji).

Jak już wspomniano, o wyborze metody badawczej zdecydowała liczba prac stanowiących materiał do analizy. Jako że badania jakościowe, mające charakter

subiektywny, eksploracyjno-opisowy, są ukierunkowane na proces (w tym wypadku akwizycję języka polskiego przez studentów chińskojęzycznych), pozwoliły na opis problemu i wnioskowanie z przesłanek przy ograniczonej liczbie badanych (zob. Lipińska-Derlikowska 2004, 4–5). Aby zebrane dane były wiarygodne, zastosowałyśmy następujące metody i formy badawcze:

a) Studium przypadku/przypadków (tzw. *case studies*) – metoda pozwoliła wyselekcjonować obiekt badań. Do ich przeprowadzenia konieczne było wskazanie zbiorowego studium przypadku (Kubinowski 2011, 171–177), a więc kilku przypadków intencjonalnie dobranych, by pogłębić zrozumienie problemu nabywania umiejętności pisania w języku polskim przez studentów z Chin. Są to osoby mające wykształcenie średnie lub wyższe. Studenci mają więc już własny charakter pisma.

b) Elementy obserwacji uczestniczącej – metoda ta polegała na partycypacji nauczyciela badacza w sytuacjach podczas codziennego lektoratu języka polskiego jako obcego dla badanych studentów chińskojęzycznych. Obserwacja wymagała regularnego i konsekwentnego rejestrowania przez nauczycieli tego, co zostało zaobserwowane, a więc działań językowych i interakcji uczestników, sposobów zapisu (Kubinowski 2011, 200–206).

c) Badanie dokumentów i wytworów – dokumenty pisane stanowią doskonałe źródło utrwalania zapisu i bogaty zbiór informacji (Kubinowski 2011, 214–219), jak już wcześniej wskazano, są fundamentem przeprowadzanych badań.



5. Analiza jakościowa

Przy opisie błędów grafii przydatne są następujące terminy: dolna (inaczej: główna) linia pisma, środkowa linia pisma i górna linia pisma. Pozostałe określenia nazywające typy błędów zostały bądź zaczerpnięte z prac Wróbla dotyczących nauczania pisowni (zob. Wróbel 1963, 1979), bądź są naszą propozycją terminologiczną. Opisane poniżej typy błędów wynikają, co należy zaznaczyć, z materiału badawczego i nie stanowią arbitralnej typologii.

Wyróżniłyśmy trzy podstawowe typy błędów zapisu: na poziomie znaków graficznych, na poziomie wyrazu i na poziomie zdania.

5.1. Błędy na poziomie znaków graficznych

Tabela 1

I. Błędy na poziomie znaków graficznych	
Typ błędu:	Przykłady:
1. Negatywny transfer z pisma chińskiego (z P1) lub z innego pisma obcego (P2)	
2. Przenoszenie znaków drukarskich do pisma odręcznego	

3. Zamienne używanie dużych i małych liter	Przede W polsce
4. Błędy konstrukcyjne znaków:	
a. Zniekształcenia kresek znaku	roku i egzamin zjadł wpół ,
b. Nieproporcjonalny układ elementów litery	otworzyć książki mieć książka
c. Opuszczenie znaku diakrytycznego	porzący się plaso
5. Błędy wynikające z różnic w systemie fonologicznym L1 i L2:	
a. Podstawianie litery l w miejsce r	biedlonga, kula (przykłady zapisane przez studentów na tablicy)
b. Podstawianie litery w w miejsce ł	howas
c. Mieszanie grafemów reprezentujących fonemy dźwięczne z grafemami reprezentującymi fonemy bezdźwięczne	zukur Pięta szogola

Wśród błędów na poziomie znaku nie odnajdziemy przykładów interferencji znaków pisma chińskiego (jak np. w wypadku studentów z Rosji), ponieważ systemy obu pism są zbyt odległe¹². Można dostrzec natomiast **negatywny transfer** znaków przestankowych. Przecinki w tekstach studentów zwykle są bardzo krótkie, przez co często nie można ich odróżnić od kropek. Są stawiane nieco ponad dolną linią tekstu i nie wychodzą poza nią. Kropki również zaczynają się mniej więcej w połowie wysokości liter. W tekstach chińskich studentów można zauważyć, że znak cudzysłowu jest otwierany i zamykany na górze ("..."). Wszystkie wymienione znaki przestankowe, a więc kropka, przecinek i cudzysłów, są przenoszone przez studentów z pisma chińskiego do tekstów w języku polskim. Zarówno kształt graficzny przecinka i cudzysłowu, jak i miejsce stawiania wszystkich znaków, są typowe dla tekstów chińskich,

¹² O interferencji językowej piszą m.in. Arabski 2008 i Komorowska 2003.

są to więc również błędy na poziomie zdania (zob. tabela 1, typ błędu I.1). Czasami między wszystkimi wyrazami w zdaniu znajdują się znaki przestankowe (kropki). Nie wiemy, dlaczego niektórzy chińscy studenci oddzielają w ten sposób wyrazy. Być może jest to zależne od techniki pisania znaków w piśmie chińskim. Być może jest to świadoma strategia delimitacji tekstu na mniejsze jednostki. Zagadnienie wymaga dalszych obserwacji.

Warto zwrócić uwagę na **przenoszenie znaków drukarskich do pisma odręcznego**. Mała litera *l* jest pisana z ukośną kreską w połowie linii pionowej, co może prowadzić do braku różnicy między *l* a *t*. Duże *jot* u góry jest zakończone poprzeczną linią, co zbliża je graficznie do dużego *t* w piśmie odręcznym. U wszystkich studentów z pierwszym językiem chińskim inny jest kształt cyfr *1* oraz *7*, które przypominają znaki w tekstach drukowanych. Cyfra *jeden* zbudowana jest z jednej pionowej kreski, natomiast cyfra *siedem* tylko z dwóch. Może to prowadzić do trudności komunikacyjnych, ponieważ cyfra *siedem* bez poprzecznej kreski w połowie wysokości upodabnia się do polskiej cyfry *jeden*, natomiast cyfra *jeden*, która jest jedną kreską pionową, przypomina małą literę *l* (zob. tabela 1, typ błędu I.2).

Innym przykładem błędu na poziomie znaku jest **zamienne używanie dużych i małych liter**. W pracach studentów można odnaleźć różne realizacje litery *j*. Małe *j* graficznie przypomina dużą literę *i* i najczęściej jest pisane bez kropki. Także duża i mała litera *w* występują zamiennie, przy czym nie zauważyliśmy żadnej prawidłowości decydującej o doborze wielkości znaków (zob. tabela 1, typ błędu I.3).

Błędy w konstrukcji znaków dzielą się na dalsze podtypy. Przykładem zniekształcenia kreski litery jest forma graficzna *r*, która we wszystkich przeanalizowanych tekstach wygląda jak litera *v*. Literę *i* większość studentów zapisało jak *z* lub jako pionową kreskę bez zaokrąglenia przy dolnej linii tekstu. Czasami widoczne jest przeciąganie kreski za dolną linię pisma. Z kolei *j* czasami występuje bez zaokrąglenia i sięga niewiele poza dolną linię, co w rezultacie prowadzi do zacierania się różnicy pomiędzy *i* i *j*. Litera *z* posiada dodatkowy element diakrytyczny w postaci poziomej kreski w połowie wysokości znaku, która w piśmie polskim przez niektórych rodzimych użytkowników języka polskiego bywa stosowana do oznaczenia litery *z*. Zapis liter *i* oraz *z* może powodować trudności w rozróżnieniu liter podczas czytania. Wspomniane wcześniej trudności w poprawnym zapisie litery *l* nie ograniczają się do przenoszenia kształtu litery drukarskiej do pisma odręcznego. W pracach jednej studentki litera *l* konsekwentnie zapisywana jest jedną linią i przypomina odwróconą cyfrę *dwa*, nie dotyka też górnej linii pisma, lecz jest wielkości liter sięgających środkowej linii pisma. Powoduje to nieczytelność całego wyrazu. Znak przestankowy – kropka – jest zapisywany krótką kreską i może przypominać przecinek (zob. tabela 1, typ błędu I.4.a).

Nieproporcjonalny układ elementów litery można zaobserwować w literze *t*, której linie pionowa i pozioma są takiej samej długości. Linia pionowa nie koń-

czy się zaokrągleniem, przez co cała litera przypomina matematyczny znak plus. Tylko w pracach jednej studentki zaobserwowałyśmy przeciąganie kreski pionowej poza dolną linię w literach *k*, *l* oraz zbyt duży haczyk w literze *ę*. Pozostali studenci zwykle skracali linię pionową liter, które prawidłowo powinny sięgać górnej linii pisma do wysokości innych liter w wyrazie, które prawidłowo sięgają do środkowej linii pisma (zob. tabela 1, typ błędu I.4.b). Ponadto w kilku pracach odnotowałyśmy nieproporcjonalnie duży znak diakrytyczny nad *o* kreskowanym, który był dodatkowo zbyt pochylony w prawo i przypominał makron.

Jak zauważa Zawadka:

Charakterystyczne przekształcenia zapisu liter ze znakami diakrytycznymi dowodzą niepostrzegania przez studentów obcokrajowców liter <ą>, <ę>, <ó>, <ś>, <ć>, <ź>, <ń> jako całości graficznej niepodlegającej redukcji o znak diakrytyczny [pogrubienie – red.] (2013, 287).

W analizowanych tekstach odnalazłyśmy dużo błędów tego typu, np. w wyrazach *oglądać*, *jestes*, *chińskie*, *plaszcz* (zob. tabela 1, typ błędu I.4.c). Problem znaków diakrytycznych dotyczy także ich kształtu. Kropki i kreski nad literami są (niemal) identyczne, stąd trudno odróżnić *ż* od *z* czy *dź* od *dż*.

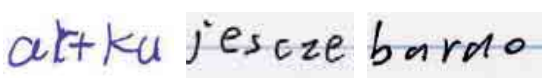
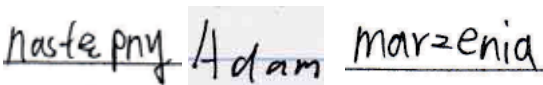


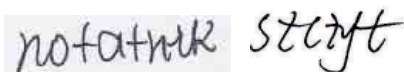
Część błędów w piśmie może wiązać się z inną wrażliwością fonematyczną studentów z Chin, wynikającą z odmiennego systemu pisma oraz z **różnicami między systemem fonologicznym** języka polskiego i chińskiego. Na naukę pisowni polskiej mogą mieć wpływ: różna liczba fonemów w obu językach, proporcje między fonemami spółgłoskowymi i samogłoskowymi, zasady łączenia fonemów, cechy fonologiczne, struktura sylaby czy akcent wyrazowy w języku polskim i chińskim (zob. Awramiuk 2006, 52–89). Jeśli w języku chińskim nie występuje opozycja fonologiczna drżącego |r| i bocznego |l|, która jest charakterystyczna dla języka polskiego, to szczególnie na początku nauki pisowni studenci będą mylić litery *l* i *r*, np. słowo [kura] zapiszą jako *kula*¹³ (zob. tabela 1, typ błędu I.5.a). Chińscy studenci nie rozróżniają fonemów |v| i |w|, dlatego w tekstach pisanych w miejsce polskiej litery *l* pojawia się *w*, tak jak w wyrazie *halas* zapisanym *howas* (zob. tabela 1, typ błędu I.5.b). W języku chińskim dźwięczność nie jest cechą dystynktywną, dlatego studenci mogą nie słyszeć różnicy pomiędzy dźwięczną [z] a bezdźwięczną [s]. W warstwie graficznej przejawia się to w podstawianiu grafemów reprezentujących fonemy różniące się tą tylko cechą, tak jak w wyrazach *zukur* (prawidłowo: *cukru*) czy *szgoda* zamiast *szkoda* (zob. tabela 1, typ błędu I.5.c). Ponadto pismo, którym student notuje swój język natywny, wpływa na jego wrażliwość fonemiczną, ponieważ: *system ortograficzny ma istotny wpływ na kształtowanie się świadomości podstawowych jednostek języka* (Awramiuk 2006, 52). W języku chińskim znak

¹³ *Prawidłowa produkcja i odbiór dźwięków mowy nie są wynikiem jedynie słuchowej i artykulacyjnej kompetencji, gdyż percepcja zależy od języka. Musimy przyswoić system fonologiczny każdego języka, którego chcemy się uczyć* (Awramiuk 2006, 52).

odpowiada sylabie, w języku polskim – fonemowi. Student z Chin może słyszeć słowo na poziomie sylab, nie poszczególnych głosek.

5.2. Błędy na poziomie wyrazu

Tabela 2

II. Błędy na poziomie wyrazu	
Typ błędu:	Przykłady:
Błędy wynikające z różnic w systemie fonologicznym L1 i L2:	
a. Opuszczanie liter	
2. Nierównomierne ułożenie liter względem dolnej linii pisma	
3. Inwersja liter	
4. Niełączenie liter w wyrazie.	
5. Zachwianie proporcji liter względem siebie	

Przykładem błędu, który może być rezultatem różnej reprezentacji dźwięków przez znaki polskie i chińskie, jest **opuszczanie liter** (zob. tabela 2, typ błędu II.1.a) W pracach studenta, który miał najwięcej problemów z wymową polskich głosek, bardzo często pojawiają się tego typu błędy. Tylko w jednej pracy w wyrazie pojawiła się dodatkowa litera (*pracuować*). Wydaje się, że jest to błąd gramatyczny w tworzeniu bezokolicznika poprzez kontaminację infinitivu z osobową formą tego czasownika w czasie teraźniejszym, a nie graficzny. Niepoprawna pisownia, która wynika z błędów gramatycznych, leksykalnych czy leksykalno-gramatycznych, nie została poddana analizie, ponieważ nie zajmujemy się tutaj poprawnością gramatyczną ani leksykalną.

Do błędów na poziomie wyrazu należy także **nierównomierne ułożenie liter względem dolnej linii**. Duża litera *p* występuje w pozycji małej litery *p*, to znaczy z przeciąganiem pionowej kreski poza dolną linię tekstu, albo *p* małe pisane w pozycji *p* dużego, z pionową kreską sięgającą dolnej linii tekstu. Często wszystkie litery w wyrazie kończą się na dolnej linii pisma, nawet te, które powinny być przeciągnięte poza tę linię. W tekstach dużo jest błędów polegających na przeciąganiu liter, które prawidłowo powinny mieścić się pomiędzy

dolną i środkową linią lub dolną i górną linią, za dolną linią. Równie często niektóre litery w wyrazach nie są dociągane do dolnej linii pisma. Takie nierównomierne ułożenie znaków alfabetu względem głównej linii utrudnia ich prawidłowe odczytanie (zob. tabela 2, typ błędu II.2).

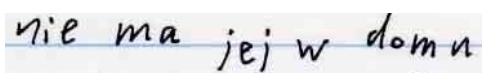
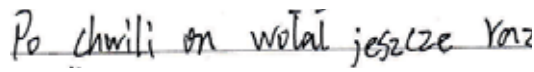

Rzadko zdarza się **inwersja liter**, jak w słowie *sparce* (zob. tabela 2, typ błędu II.3).

Charakterystyczną cechą pisma odręcznego chińskich studentów jest **niełączenie liter** w wyrazach (zob. tabela 2, typ błędu II.4). Być może jest to wpływ tekstów drukowanych, w których każda litera stoi osobno. Być może brak połączeń między literami jest konsekwencją sposobu pisania znaków pisma chińskiego lub znaków alfabetu *pinyin*.

Równie częste jest **zachwianie proporcji liter względem siebie**, które znacznie utrudnia prawidłowe odczytanie tekstu. Znaki alfabetu mogą być zbudowane proporcjonalnie, natomiast wysokość względem pozostałych liter w wyrazie może być nieprawidłowa. W opisywanej próbie badawczej bardzo często wszystkie litery bez względu na wymogi formalne mieściły się między dolną a środkową linią pisma (zob. tabela 2, typ błędu II.5). Można przypuszczać, że jest to negatywny transfer z pisma chińskiego, w którym znaki w tekście mają taką samą wysokość.

5.3. Błędy na poziomie zdania

Tabela 3

III. Błędy na poziomie zdania	
Typ błędu:	Przykłady:
1. Odchylenia wyrazów względem głównej linii pisma	 
2. Negatywny transfer z pisma chińskiego (z P1) lub z innego pisma obcego (P2)	

Można wymienić przynajmniej cztery typy błędów na poziomie zdania: zmiana kierunku pochylenia wyrazów w tekście, nierównomierne odstępy między wyrazami, **odchylenia wyrazów względem głównej linii pisma** czy **negatywny transfer z pisma chińskiego lub z innego pisma obcego**. Tutaj będą nas interesowały jedynie ostatnie dwa typy usterek graficznych, ponieważ wpływają one na czytelność tekstu. W dłuższych leksemach litery zwykle są ułożone nierównomiernie względem głównej linii pisma już w obrębie wyrazu, natomiast litery w krótszych wyrazach: dwu- i trzyliterowych ułożone są proporcjonalnie

względem siebie, ale wykazują istotne odchylenia od dolnej linii pisma. Całe wyrazy „wiszą” nad linią lub zostały postawione poniżej niej (zob. tabela 3, typ błędu 1). Również znaki przestankowe często stoją ponad dolną linią pisma zgodnie z zasadami obowiązującymi w piśmie chińskim (zob. tabela 3, typ błędu 2).

Warto odnotować, że w tekstach studenta, który zna dobrze dwa języki bazujące na alfabecie łacińskim (angielski i francuski), nie odnalazłyśmy wielu błędów graficznych. Zwróciłyśmy uwagę na zapis litery *l*, której górna, pozioma linia wygląda jak akcent przeciągły (*â*), używany jest m.in. w języku francuskim. Niektóre błędy pisowni wynikają z błędów gramatycznych, leksykalnych czy leksykalno-gramatycznych i nie zostały tutaj opisane.

6. Wnioski i postulaty

Badanie przeprowadzone przez nas służyło ustaleniu typów błędów zapisu, które występują w pracach studentów z pierwszym językiem chińskim. Przedstawione rezultaty nie wyczerpują zagadnienia, wskazują jedynie pewne trudności w zapisie znaków polskiego alfabetu, które mogą mieć studenci z Chin. Na podstawie wyników analizy błędów można stwierdzić, że nauczyciel JPJO powinien poświęcić wiele uwagi nauczaniu grafii polskiej studentów z Chin (m.in. ze względu na odmienny system pisma). Chińczycy popełniają błędy na trzech poziomach: znaku, wyrazu oraz zdania. Nauczanie pisowni polskiej musiałoby więc obejmować wszystkie te poziomy. Na początkowym etapie nauki polskiej grafii student powinien opanować umiejętność dopasowywania do poszczególnych dźwięków odpowiednich znaków alfabetu polskiego. Kolejnym etapem byłoby zwrócenie uwagi na zjawiska upodobnień wewnątrz- i międzywyrazowych oraz na różnice w ich wymowie i zapisie. Na końcu – na zasady polskiej ortografii i interpunkcji.

Nauczanie poprawnego zapisu stanowi nieodłączny element procesu dydaktycznego. Opanowanie grafii jest jednym z etapów uczenia się sprawności pisania. Należy pamiętać, że za pomocą pisania kontrolowane są efekty w nauce języka docelowego, a bez znajomości poprawnej grafii komunikat pisemny może stać się nieczytelny (zob. Lipińska 2001). Dlatego kształceniu i doskonaleniu umiejętności poprawnego i kształtnego stawiania znaków polskiego alfabetu powinny służyć dyktanda, które często przeprowadzane są w celu ćwiczenia ortografii (rozumianej *sensu stricto*), a nie umiejętności zapisu znaków zgodnie z zasadami polskiej grafii. Na początkowym etapie nauki JPJO studentów z Chin, aby zapobiec błędom pisowni, warto ćwiczyć zapis nowo poznanych słów w zeszycie w trzy linie. Odwzorowywanie jest niedocenianą techniką pracy, a trzeba pamiętać, że w kulturze konfucjańskiej imitacja i powtarzanie są podstawowymi narzędziami w uczeniu się.

W malarstwie nierzadko namalowanie obrazu według czyjejś manieri i podpisanie go czymś nazwiskiem było holdem oddanym jego geniuszowi, uznane-

mu za godny naśladowania. W Chinach zawsze mniej chodzi o oryginalność, więcej o naśladowanie – i o tym trzeba pamiętać (Künstler 2007, 40).

Co więcej, to właśnie warstwa graficzna znaków zawsze była domeną Chińczyków zarówno w sztuce kaligrafii, jak i w badaniach nad językiem chińskim, które przez wieki zorientowane były na analizę znaków, a nie dźwięków.

Trzeba pamiętać, że Chińczycy są całkowicie zdominowani przez pismo, że na wyrazy patrzą poprzez znaki, którymi są one zapisywane, a nie poprzez ich szatę fonetyczną (Künstler 2007, 49).

Warto dodać, że nie tylko znajomość typów błędów popełnianych przez studentów z pierwszym językiem chińskim jest ważna dla lektora JPJO. Równie istotne są możliwe przyczyny powstawania tych błędów, ponieważ wpływ na to mogą mieć przede wszystkim: negatywny transfer z pisma chińskiego lub z innego pisma alfabetycznego, różnice w reprezentacji jednostek dźwiękowych przez znaki chińskie (reprezentujące sylaby) i polskie (reprezentujące głoski) oraz różnice w systemie fonologicznym obu języków. Przeprowadzone badanie potwierdza postulat Lipińskiej i Seretny o integrowaniu nauczania wymowy i pisowni:

W przypadku obcokrajowców wspomaganie ćwiczeń w wymowie ćwiczeniami ortograficznymi przyczynia się do wzrostu świadomości istnienia w języku polskim nie zawsze słyszalnych przez nich różnic między głoskami, które znajdują odzwierciedlenie w widzianym i łatwiej rozpoznawalnym zapisie (2013, 20).

Także Awramiuk zwraca uwagę na bezpośrednią zależność umiejętności czytania i pisania od systemu fonologicznego języka pierwszego i docelowego (zob. 2006). Nauczyciel powinien znać podstawowe różnice między systemami fonologicznymi języka polskiego i chińskiego oraz między systemami pisma, aby nie ograniczać działań dydaktycznych do wskazywania i korekty błędów, lecz zapobiegać ich powstawaniu, integrując nauczanie wymowy i pisowni.

Bibliografia

- Awramiuk Elżbieta, 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok.
- Dąbrowska Anna, Dobesz Urszula, Pasieka Małgorzata, 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Gieysztor Aleksander, 1973, *Zarys dziejów pisma łacińskiego*, Warszawa.
- Kaczorowski B. (red.), 2007, *Obyczaje, języki, ludy świata. Encyklopedia PWN*, Warszawa.
- Komorowska Hanna, 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kryżan-Stanojević Barbara, 2008, *Dyktando jako sprawdzian ogólnej kompetencji*, [w:] Seretny A., Lipińska E. (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 71–80.

- Krzyżyk Danuta, 2007, *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] Achteлик A., Tambor J. (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 62–70.
- Kubinowski Dariusz, 2011, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin.
- Künstler Mieczysław Jerzy, 1970, *Pismo chińskie*, Warszawa.
- Künstler Mieczysław Jerzy, 2000, *Języki chińskie*, Warszawa.
- Künstler Mieczysław Jerzy, 2008, *Dzieje kultury chińskiej*, Warszawa.
- Lipińska Ewa, 2001, *Nauczanie pisania. Warsztaty*, [w:] Cudak R., Tambor J. (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 87–96.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna, 2008, *Ortografia a słownictwo – razem czy osobno*, [w:] Seretny A., Lipińska E. (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 81–99.
- Lipińska-Derlikowska Magdalena, 2004, *Rola i miejsce obserwacji w badaniach glottodydaktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 3–10.
- Lisowski Tomasz, 2010, *O przekraczaniu granic. Koreańczycy uczący się języka polskiego*. Pismo, [w:] Ignatowicz-Skowrońska J. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Materiały z konferencji naukowej „Dydaktyka języka polskiego jako obcego wobec zjawisk współczesnej kultury Szczecin 27 listopada 2007 roku”*, Szczecin.
- Majewska-Tworek Anna, 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Malejka Jagna, 2007, *Jak uczyć Chińczyków wymowy polskiej*, [w:] *Studia polonistyczne w Azji*, Seul, s. 159–167.
- Malejka Jagna, 2010, *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*, [w:] Sekiguchi T. (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2009*, Tokio, s. 167–177.
- Marton Ference, Dall’Alba Gloria, Kun Tse Lai, 1996, *Memorising and Understanding: The Key to the Paradox*, [w:] *The Chinese Learner. Cultural, Psychological, and Contextual Influences*, Hongkong.
- Polański K. (red.), 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Sieradzka-Baziur Bożena, Majtczak Tomasz, 2008, *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków*, [w:] Miodunka W., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Kraków, s. 169–184.

- Tambor Jolanta, 2001, *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. Warsztaty*, [w:] Cudak R., Tambor J. (red.), *Inne optyki: nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Tambor Jolanta, 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice.
- Wróbel Tadeusz, 1963, *Nauczanie i doskonalenie pisma*, Warszawa.
- Wróbel Tadeusz, 1979, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa.
- Zajdler Ewa, 2008, *Pismo chińskie i klucze semantyczne jako nośnik znaczenia leksykalnego*, [w:] Pawlak N. (red.), *Języki Azji i Afryki w komunikacji międzykulturowej*, Warszawa.
- Zawadka Joanna, 2013, *Błędy grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego – propozycja opisu*, [w:] Mazur J., Małyńska A., Sobstyl K. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian języko-wo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin, s. 281–289.

Dorota Król, Anna Mądrecka, Monika Młynarczyk
Uniwersytet Wrocławski

Język polski na początek.
Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące
język polski organizowane
w Szkole Języka Polskiego i Kultury
dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Polish for the beginning. Short courses and classes promoting Polish organised in the School of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław

ABSTRACT

The article presents types of crash courses and demonstration classes organised by the School of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław as well as the methods and techniques employed. The annex includes demonstration didactic materials elaborated for such courses.

KEY WORDS

Glottodidactics of Polish, language course, types of language courses, crash language courses, demonstration classes of Polish, courses promoting Polish

Wstęp

W Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego¹ organizowane są różnego rodzaju kursy: roczne, semestralne, letnie oraz kursy krótkoterminowe na zlecenie różnych instytucji, ośrodków uniwersyteckich czy osób prywatnych. W tym artykule omówimy kursy krótkoterminowe, a także lekcje pokazowe organizowane w siedzibie Szkoły oraz

¹ Dalej nazywanej SJPiK.

poza granicami Polski. Nie będziemy opisywać kursów rocznych czy semestralnych regularnie odbywających się w SJPiK². Skupimy się na przedstawieniu kursów i lekcji mających na celu:

- a) adaptację językową w nowym dla uczących się otoczeniu językowym i kulturowym (np. przygotowawczy kurs języka polskiego dla studentów z programu LLP – Erasmus);
- b) wprowadzenie do języka środowiska akademickiego i instytucji kultury w Polsce (np. kurs dla stypendystów programu im. Lane’a Kirklanda);
- c) promocję języka polskiego (np. lekcja pokazowa dla koordynatorów programu LLP – Erasmus);
- d) doskonalenie kompetencji językowej z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczących się (kursy indywidualne m.in. dla biznesmenów, dyplomatów, lekarzy i tłumaczy).

To, co łączy tego typu kursy, oprócz czasu ich trwania (zwykle od jednego do kilku tygodni), to autorski charakter przygotowywanych materiałów dydaktycznych, które zostaną wkrótce wydane przez SJPiK w formie podręcznika. Lektorzy, którzy uczą podczas kursów krótkoterminowych czy lekcji pokazowych, sami opracowują programy nauczania oraz przygotowują materiały lecyjne podporządkowane celom danego typu kursu. Przedstawimy te kursy wraz z przykładowymi ćwiczeniami wykorzystywanymi podczas lektoratów³. Są one autorską propozycją (na rynku nie ma podręczników NJPJO do prowadzenia kursów krótkoterminowych i lekcji pokazowych).

W dalszej części artykułu najpierw przedstawimy kursy wprowadzające do języka polskiego, a następnie te promujące język polski i kulturę polską.

1. Przygotowawczy kurs języka polskiego dla studentów z programu LLP – Erasmus

Kursem mającym na celu przygotowanie uczących się do funkcjonowania w nowym środowisku językowym i kulturowym jest przygotowawczy kurs języka polskiego dla studentów z programu LLP – Erasmus, który jest organizowany w SJPiK na zlecenie Biura Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Wrocławskiego. Od września 2011 roku SJPiK zaczęła merytorycznie odpowiadać za program językowy. Uczestnikami są studenci, którzy co semestr przyjeżdżają do Wrocławia, żeby studiować na Uniwersytecie Wrocławskim w ramach wymiany stypendialnej (przede wszystkim programu LLP – Erasmus). Kurs za-

² Patrz: U. Dobesz, M. Pasieka, *40 lat minęło... Z historii Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców*.

³ Przykładowe ćwiczenia znajdują się w aneksie.

wsze organizowany jest przed rozpoczęciem semestru zimowego oraz semestru letniego. Trwa dwa tygodnie i obejmuje trzydzieści godzin nauki języka. Zajęcia odbywają się w dziesięciu trzygodzinnych blokach poświęconych polom tematycznym związanym z rolą studenta i codziennym życiem w nowym miejscu. Studenci podczas codziennych lektoratów mają okazję nie tylko uczyć się nowej leksyki i ćwiczyć jej użycie w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, ale także poznają elementy polskich realiów. Uzyskują podstawowe informacje dotyczące codziennego życia na uczelni oraz we Wrocławiu.

Podstawowym celem kursu jest **adaptacja językowa** w nowym miejscu, rozumiana jako leksykalne, komunikacyjne oraz realioznawcze przygotowanie studentów do funkcjonowania w nowym dla nich otoczeniu językowym i kulturowym. Kurs pozwala uzyskać podstawową sprawność komunikacyjną w najważniejszych sytuacjach życia studenckiego. Studenci podczas zajęć mają wiele okazji, aby ćwiczyć użycie najprostszych zwrotów komunikacyjnych związanych z polską etykietą (np. *dzień dobry, przepraszam, dziękuję, proszę, do widzenia, miło mi*) w różnych zaaranżowanych sytuacjach na uniwersytecie, w akademiku, w sklepie. Kurs pomaga nie tylko zdobyć umiejętność komunikowania się po polsku. Podczas lektoratów studenci otrzymują wiele użytecznych informacji dotyczących organizacji roku akademickiego i słownictwa z tym związanego oraz funkcjonowania w przestrzeni miasta. Ponadto kurs przygotowuje do podjęcia nauki podczas semestralnego kursu języka polskiego prowadzonego w SJPiK, który zwykle rozpoczyna się kilka dni po zakończeniu kursu dwutygodniowego.

Studenci podejmujący naukę na kursie znają język polski w różnym stopniu, jednak przeważająca część uczestników to osoby, które nie mają za sobą żadnego doświadczenia w uczeniu się tego języka. To głównie do nich skierowany jest przygotowawczy kurs języka polskiego. Osoby, które w mniejszym lub większym stopniu znają język polski, uczą się w grupach podstawowych, średnio zaawansowanych i zaawansowanych, w których program koncentruje się głównie na poszerzaniu leksyki związanej z kierunkami studiów uczestników kursu oraz na wprowadzaniu elementów wiedzy o Wrocławiu (w takich polach tematycznych jak zainteresowania, życie kulturalne, rozrywka, sport oraz zakupy i zdrowie).

Program kursu został podporządkowany realizacji głównego celu (to jest adaptacji językowej), dlatego nie obejmuje wielu zagadnień gramatycznych, które realizowane są podczas kursu semestralnego. Podsystem gramatyczny pojawia się jedynie w tych miejscach, w których poprawność gramatyczna ma istotne znaczenia dla zrozumienia komunikatu. Ogranicza się do przedstawienia koniugacji czasowników *być, mieć, mieszkać* oraz *studiować* w prostych strukturach składniowych potrzebnych do uzyskania kompetencji komunikacyjnej, w tworzeniu pytań o podstawowe dane personalne i udzielaniu na nie odpowiedzi. Program dwutygodniowego kursu skupia się przede wszystkim **na poznawaniu elementów podsystemu leksykalnego, na poprawnej wymowie, na kształceniu sprawności rozumienia ze słuchu oraz sprawności komuni-**

kacyjnej, w skład której wchodzi grzeczność językowa i umiejętność podtrzymywania rozmowy.

Główne pola tematyczne koncentrują się wokół leksyki związanej z życiem uniwersyteckim oraz realiami życia w nowym miejscu:

1. uniwersytet – nazwy wydziałów, adresy instytutów, nazwiska koordynatorów, numery kontaktowe, typy zajęć (*wykład, seminarium, konwersatorium*), informacje dotyczące zajęć;
2. akademik – nazwy pomieszczeń i poziomów, na których się znajdują (*pokój nauki, pokój telewizyjny, pralnia, na parterze, na pierwszym piętrze, w piwnicy*), nazwy podstawowych sprzętów AGD (*żelazko, lodówka, odkurzacz*);
3. poruszanie się po mieście – nazwy ważnych miejsc, adresy tych miejsc, nazwy przystanków tramwajowych i autobusowych na liniach używanych często przez studentów: z akademika na uczelnię, na dworzec PKP; komunikaty, które studenci mogą usłyszeć lub zobaczyć we wrocławskich autobusach i tramwajach;
4. zakupy – nazwy podstawowych produktów spożywczych i przemysłowych, nazwy polskich pieniędzy, liczebniki od 1 do 100;
5. jedzenie – nazwy posiłków i ich pory, tradycyjne polskie potrawy, nazwy i adresy barów i stołówek blisko Uniwersytetu Wrocławskiego.

Bardzo ważnym kryterium doboru pól tematycznych i technik nauczania jest zasada mówiąca o *poczuciu subiektywnej użyteczności językowej* (zob. Dobesz⁴), która znacząco wpływa zarówno na rodzaj przygotowywanych materiałów dydaktycznych, jak i na motywację w uczeniu się nowego języka.

W grupach ponadelementarnych na materiałach autentycznych wprowadzana jest leksyka dotycząca programów studiów na różnych kierunkach. Studenci poznają Wrocław poprzez lekturę autentycznych tekstów prasowych i internetowych lub nagrań audycji radiowych. Korzystają również z podręczników prezentujących elementy wiedzy o Wrocławiu: *Z Wrocławiem w tle* oraz *Spacerów po Wrocławiu*⁵.

⁴ U. Dobesz, *Budujemy mosty. Promocja języka i kultury polskiej w ramach programów Erasmus, Leonardo i innych programów współpracy między ośrodkami uniwersyteckimi*. Referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol” pt. *Nauczanie kultury i języka polskiego jako obcego w Polsce i na świecie. Sukcesy, problemy, wyzwania. Gniezno 13–15 września 2012*.

⁵ A. Dąbrowska, U. Dobesz, A. Burzyńska-Kamieniecka, M. Pasięka, 2008, *Z Wrocławiem w tle. B1, B2, C2*, Wrocław; oraz U. Dobesz, 2004, *Spacerów po Wrocławiu: teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców: poziom średnio zawansowany i zaawansowany*, Wrocław.

W grupach elementarnych wiele uwagi poświęca się ćwiczeniom doskonalącym wymowę oraz podstawowym zagadnieniom podsystemu fonetyczno-fonologicznego. Nauka polskiego alfabetu, ćwiczenia wymowy polskich głosek, pierwsze próby czytania całych słów zajmują znaczną część pierwszego dnia nauki. Wybór internacjonalizmów do ćwiczeń fonetycznych pozwala już na początku nauki wskazać miejsca wspólne między językiem polskim a językami natywnymi uczestników kursu, co pozytywnie wpływa na motywację studentów⁶ (por. aneks nr 1). O doborze leksyki wspólnej dla europejskiego kręgu kulturowego zadecydowała charakterystyka stypendium LLP – Erasmus, skierowanego głównie do studentów z krajów Unii Europejskiej oraz do licznej grupy studentów z Turcji. Podczas każdego dnia nauki poświęca się systematycznie ok. 20 minut na ćwiczenia fonetyczne, ponieważ błędna wymowa utrudnia komunikację. Ćwiczenia te koncentrują się wokół zagadnień związanych z intonacją, akcentowaniem, wymową samogłosek (szczególnie różnicą w wymowie [e], [i], [y]) czy spółgłoskami szeregów szumiącego, ciszącego i syczącego. Nauczyciele korzystają przede wszystkim z podręcznika A. Majewskiej-Tworek *Szura, szumi i szeleści*⁷. Przy okazji ćwiczeń fonetycznych nauczyciele wprowadzają elementy wiedzy o Polsce oraz o Wrocławiu: nazwy miast, nazwy wrocławskich ulic, placów, ważnych instytucji, budowli itd.

Jednostkom lekcyjnym towarzyszą liczne nagrania dźwiękowe. Doskonale nie sprawności rozumienia ze słuchu uznajemy za bardzo ważny element kompetencji komunikacyjnej, którą należy ćwiczyć na tego typu kursie językowym. W grupach początkujących oprócz nagrań, które można znaleźć w podręcznikach kursowych na ten poziom, nauczyciele sami przygotowują ćwiczenia oparte na realnych sytuacjach, z którymi student może się spotkać⁸. Uczestników o lepszej znajomości języka polskiego, którzy będą pisali test kwalifikacyjny, nauczyciele zapoznają z technikami rozwiązywania zadań rozumienia ze słuchu.

Metoda nauczania wypracowana przez lektorów Szkoły opiera się na dwóch filarach: podejściu komunikacyjnym oraz podejściu zadaniowym (zob. Ko-

⁶ Zarówno wymowa, jak i znaczenie internacjonalizmów są podobne w wielu językach europejskich (por. pol. *uniwersytet*, ang. *University*, niem. *Universität*, hiszp. *universidad*, fr. *université*, wł. *università*).

⁷ A. Majewska-Tworek, 2011, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.

⁸ Jedną z bardziej lubianych przez studentów technik pracy jest reakcja ciałem na usłyszany komunikat. Nauczyciel rozdaje studentom karteczki z nazwami kolejnych przystanków linii tramwajowych/autobusowych. Następnie nauczyciel odczytuje komunikat, jaki można usłyszeć w autobusie lub tramwaju: „Następny przystanek...”. Zadaniem studentów jest słuchowa identyfikacja informacji na karteczce i komunikatu, a następnie ustawienie się kolejno według wyczytywanych przez nauczyciela nazw przystanków. Na koniec studenci odczytują nazwy przystanków.

morowska 2005; Janowska 2011). Lektor podczas zajęć organizuje ćwiczenia zbliżone do naturalnych sytuacji, w których uczeń występuje w roli studenta, współlokatora, klienta czy turysty. W związku z różnymi rolami, które uczestnik życia społecznego może przyjmować, studenci zapoznawani są z wybranymi elementami grzeczności językowej, tak aby nie narazili się na nieprzyjemne reakcje wynikające z nieznamomości elementów kodu kulturowego. Nauczyciel uczy studentów odróżniania typu kontaktu oficjalnego od nieoficjalnego, podając różne miejsca, osoby i sytuacje, które wymagają danego typu kontaktu. Uczący się, występując w rolach studenta, klienta czy turysty, ćwiczy nie tylko przekazywanie informacji w sposób adekwatny do sytuacji. Nauczyciel stawia przed uczniem cel, którego osiągnięcie wymaga zarówno współpracy (w parach, w grupie), jak i odpowiedniego działania językowego⁹. Celem może być pozyskanie informacji, otrzymanie odpowiedniego dokumentu, zrobienie zakupów, dotarcie do wyznaczonego miejsca w mieście itp. Podczas kursu student poznaje funkcje językowe i podejmuje stosowne działania w następujących sytuacjach komunikacyjnych:

1. w dziekanacie: przedstawianie się, prośba o informację/legitymację;
2. na uczelni: u koordynatora programu LLP – Erasmus: przedstawianie się, prośba o informację, zostawienie wiadomości; pytanie o profesora lub o godziny jego konsultacji;
3. w akademiku: informowanie o problemie, prośba o klucz do pokoju;
4. w sklepie spożywczym/w kiosku: pytanie o cenę, prośba, płacenie;
5. w barze, kawiarni/restauracji: zamawianie dania/napoju, prośba o rachunek;
6. w przestrzeni miejskiej Wrocławia: pytanie o drogę, udzielanie odpowiedzi, prośba o pomoc;
7. kontakty towarzyskie: pytania o podstawowe dane personalne i udzielanie odpowiedzi na nie (*Jak się nazywasz? Co słychać? Skąd jesteś? Co studiujesz? Czy mówisz po polsku? Jaki masz numer telefonu? Gdzie mieszkasz we Wrocławiu?* itd.).

Wybór form pracy podyktowany został przyjętą metodą nauczania oraz głównym celem kursu. Opiera się bardzo często na autonomicznych formach pracy, takich jak praca w parach czy w grupach. Uczący się wspólnie podejmują określone działania językowe, a rezultat powinien zostać osiągnięty dzięki udziałowi w zadaniu wszystkich uczestników. Nauczyciel tak formułuje po-

⁹ *Podajcie zadaniowe traktuje użytkowników języka (a więc i uczących się) jako członków społeczności mających do wykonania pewne zadania w określonych okolicznościach i otoczeniu, w obrębie jakiejś określonej dziedziny działalności ludzkiej* (Janowska 2011, 82).

leczenie, aby było ono motywujące, ukierunkowane na działanie i oparte na interakcjach (zob. Janowska 2013). Dlatego nawet zadania wymagające najprostszych działań językowych (przedstawianie się, pytanie o dane osobowe) nauczyciel ujmuje w ramy określonej sytuacji zbliżonej do naturalnej komunikacji¹⁰.

Najchętniej wykorzystywanymi podczas kursu technikami pracy są te, w których student ma okazję działać językowo (nazywane *technikami zapewniania naturalności komunikacyjnej w nauczaniu* – zob. Komorowska 2005), a więc m.in. pytania i odpowiedzi, techniki wykorzystujące zasadę luki informacyjnej, dialog aktorski oraz dużo gier i zabaw językowych, angażujących całą grupę (zob. aneks nr 2).

Wszyscy nauczyciele (uczący w grupach na poziomie elementarnym) korzystają ze specjalnie przygotowanego na potrzeby tego kursu skryptu, który zawiera gotowe scenariusze lekcji i materiały dydaktyczne, oraz selektywnie z podręczników na poziom początkujący, m.in. z *ABC Polnisch, Miło mi panią poznać, Start 1, Teraz polski, Polski. Krok po kroku* oraz z podręcznika z ćwiczeniami fonetycznymi *Szura, szumi i szeleści*¹¹. Korzystają także z materiałów autentycznych, takich jak plan miasta, plan rozmieszczenia budynków uniwersyteckich, plan linii autobusowych i tramwajowych, lista nazwisk koordynatorów, dane adresowe wydziałów i instytutów. Lektorzy przygotowują plansze ilustrujące tradycyjne polskie potrawy, interesujące i ważne miejsca w przestrzeni miasta.

Przygotowawczy kurs dla studentów programu LLP – Erasmus jest kursem wprowadzającym do języka polskiego. Kurs pomaga uczącym się stawiać pierwsze kroki w nowym środowisku językowo-kulturowym w sytuacjach związanych z codziennym życiem i zobowiązaniami studenta. Działa motywująco poprzez dobór treści nauczania, przyczynia się też do promocji języka polskiego i kultury polskiej.

¹⁰ Po zaprezentowaniu zwrotów powitalnych i pierwszych ćwiczeniach utrwalających nauczyciel prosi uczących się o powstanie. Następnie nauczyciel przedstawia sytuację, w której znajdują się studenci (impieza integracyjna studentów lub spotkanie z koordynatorami wydziałowymi) i prosi studentów o przywitanie się ze wszystkimi uczestnikami kursu. Studenci podają sobie dłonie, uśmiechają się i mówią w zależności od typu kontaktu powitalne *cześć* lub *dzień dobry*.

¹¹ U. Dobesz, M. Pasięka, A. Żurek, M. Świątek, 2009, *ABC Polnisch. Lehrbuch*, Wrocław; B. Serafin, A. Achtelik, 2012, *Miło mi panią poznać*, Katowice; K. Dembińska, A. Małyńska, 2010, *Start 1. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa; T. Pelc, 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź; I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz, 2010, *Polski. Krok po kroku*, Kraków; A. Majewska-Tworek, 2011, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.

2. Kursy wprowadzające do języka polskiego dla stypendystów Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta i Programu im. Lane'a Kirklanda

W SJPiK dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego organizowane były kursy języka polskiego dla stypendystów prestiżowych programów międzynarodowych: z Programu im. Lane'a Kirklanda¹² i Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta¹³. Kurs dla stypendystów z Programu Kirklanda¹⁴ odbył się we wrześniu 2013 roku i zorganizowany był na zlecenie Biura Wymiany Międzynarodowej. Kurs dla stypendystów z Programu Fulbrighta¹⁵, obejmujący lektoraty języka polskiego, cykl wykładów oraz program kulturalny, organizowany był trzykrotnie – w 2007, 2008 i 2011 roku. W wypadku obu typów kursów program językowy był każdorazowo dostosowywany do potrzeb ich uczestników i koncentrował się na komunikacji językowej oraz nauce leksyki.

Opracowanie programów kursów dla obu grup stypendystów wymaga wzięcia pod uwagę specyfiki językowej nauczanej grupy. Materiały przygotowane są pod kątem zadaniowymi, komunikacyjnym, ponieważ priorytetem dla uczestników kursu jest komunikacja oraz skuteczność działań językowych. Stypendyści z Programu Fulbrighta realizują swoje cele badawcze lub dydaktyczne w głównej mierze po angielsku, natomiast stypendyści z Programu im. Kirklanda realizują program stażu w języku polskim, w tym języku komunikują się z profesorami, opiekunami naukowymi, wykładowcami.

Kurs dla stypendystów Programu Kirklanda obejmował 30 godzin zajęć językowych, a dla stypendystów Programu Fulbrighta 20 godzin zajęć językowych (ułożonych w dwugodzinne moduły) oraz wykłady i dodatkowe zajęcia kulturalne. Za program językowy i kulturalny dla stypendystów z Programu Fulbrighta odpowiadała SJPiK. Wykłady prowadzone były przez profesorów Uniwersytetu Wrocławskiego i dotyczyły m.in. historii i geografii Polski, współczesnego języka polskiego, muzyki i sztuki polskiej, socjologii, relacji polsko-niemieckich, dziedzictwa żydowskiego w Polsce. Warto wspomnieć, że jeden z wykładów dla stypendystów został poprowadzony przez profesora Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu, Chrisa Nowickiego, który niegdyś także był uczestnikiem kursu języka polskiego jako obcego w SJPiK. Inauguracja kursów dla stypendystów Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta rozpoczynała się zawsze wykładami ówczesnych rektorów Uniwersytetu Wrocławskiego. Jeden z nich dotyczył historii nauki i nosił tytuł *Cud wiedzy – o roli lokalnych i glo-*

¹² Dalej jako Program Kirklanda.

¹³ Dalej jako Program Fulbrighta.

¹⁴ <http://www.kirkland.edu.pl/pl/homepage>.

¹⁵ <http://www.fulbright.edu.pl/onas/co-robimy/statut>.

*balnych centrów naukowych; o samoorganizacji w naturze i nauce*¹⁶, podkreślał idee zawarte w statucie Fundacji Fulbrighta, takie jak wymiana wiedzy, umiejętności, doświadczeń.

Stypendyści Programu Fulbrighta mieli okazję nie tylko wysłuchać wykładów na temat polskiej kultury, lecz aktywnie w niej uczestniczyć, chociażby poprzez udział w kameralnych koncertach polskiej muzyki klasycznej poprzedzonych prelekcjami prowadzonymi przez muzykologów i kulturoznawców w Klubie Muzyki i Literatury we Wrocławiu, czy wysłuchać koncertów muzyki organowej w zabytkowym Kościele Pokoju w Świdnicy. Mieli również okazję odwiedzić siedzibę polsko-niemieckiej Fundacji św. Jadwigi w Morawie na Dolnym Śląsku, a także zwiedzić zamek w Książu. Uczestniczyli w wycieczce po stolicy Dolnego Śląska szlakiem sławnych wrocławian i historycznych miejsc (takich jak np. wrocławski Rynek w towarzystwie doświadczonego przewodnika, by zakończyć wędrówkę w symbolicznym miejscu podkreślającym wielokulturowość i otwartość Wrocławia – w Dzielnicy Czterech Kultur).

Kursy dla obu grup stypendystów mają na celu wykształcenie swobody komunikacyjnej w używaniu języka polskiego w środowisku akademickim i szeroko pojętych instytucji kultury. Po kursie stypendyści będą musieli komunikować się z wykładowcami, promotorami czy osobami sprawującymi funkcje publiczne, odnaleźć się w roli prowadzącego wykład, zajęcia czy badania naukowe bądź też w roli słuchacza wykładu, uczestnika konwersatorium, seminarium.

Stypendyści Programu Fulbrighta pochodzą ze Stanów Zjednoczonych. Często są to osoby, które znają język polski na poziomie zaawansowanym lub średnio zaawansowanym, ponieważ część z nich to abiturienti polskich szkół średnich, studenci lub wykładowcy wydziałów slawistycznych albo osoby o polskich korzeniach. Osoby zaczynające naukę języka polskiego od podstaw są zwykle zaznajomione z polską kulturą, zajmują się nią naukowo, pełni ona funkcję czynnika motywującego do nauki języka (zob. Dembowska-Wosik 2011, 81–86).

Stypendyści programu im. Lane'a Kirklanda pochodzą m.in. z takich krajów, jak Ukraina, Białoruś, Rosja, Słowacja, Litwa, Gruzja, Mołdowa, Armenia, Azerbejdżan, Kazachstan, Kirgistan, władają zwykle przynajmniej jednym językiem słowiańskim – najczęściej jest to język rosyjski (zob. Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, 9). Poziom znajomości języka polskiego jest zróżnicowany – od podstawowego po zaawansowany.

Kursy językowe dla stypendystów obu programów to kursy wprowadzające, tzw. *orientation program*. Programy kursów uwzględniały przede wszystkim

¹⁶ Wykład został wygłoszony przez prof. Adama Jezierskiego, prorektora do spraw badań naukowych. Tytuł w wersji angielskiej brzmiał: *The wonder of knowledge – the role of local and global scientific center; self-organisation in Nature and Science*. Słuchacze otrzymywali streszczenia wszystkich wykładów po polsku i po angielsku.

następujące aspekty – komunikację językową ze szczególnym naciskiem na etykietę językową i polskie normy grzeczności oraz wprowadzenie lub poszerzenie danych pól leksykalnych w zależności od poziomu zaawansowania językowego. Przygotowane zostały programy mieszane: tematyczno-leksykalno-sytuacyjne z elementami programu funkcjonalnego (zob. Komorowska 2005, 15–17). Pola tematyczne, wokół których budowane były programy, obejmują następujące zagadnienia:

- a) uniwersytet (por. aneks nr 3), organizacja roku akademickiego w Polsce (np. *sesja egzaminacyjna, sesja poprawkowa, wakacje, dzień rektorski, juwenalia, ferie zimowe*), struktura uniwersytetu (np. *wydział, instytut, katedra*), typy zajęć na uniwersytecie (np. *seminarium, konwersatorium, wykład, ćwiczenia, lektorat*), nazwy i charakter działalności najważniejszych instytucji kulturalnych (np. lokalne instytucje – *Centrum im. Jerzego Grotowskiego, Teatr Pieśń Kozła, Muzeum Sztuki Współczesnej, Galeria BWA*), nazwy dyscyplin naukowych (np. *językoznawstwo, literaturoznawstwo*);
- b) miasto: nazwy instytucji i urzędów, władze miejskie, plan miasta, orientacja w mieście
- c) życie w Polsce: rozrywka, hobby, czas wolny, pory posiłków i rodzaje dań, wynajmowanie mieszkania, słownictwo związane z jego wyposażeniem;
- d) podróże: cele podróży, środki transportu;
- e) media masowe: najważniejsze media masowe w Polsce (prasa, radio telewizja), opinia publiczna, ankiety, sondaże.

W grupach podstawowych wprowadzane było elementarne słownictwo przy użyciu tekstów preparowanych, w grupach zaawansowanych wykorzystywano materiały autentyczne, np. fragmenty audycji radiowych, wiadomości telewizyjne, artykuły prasowe, fragmenty książek. Jako przykład artykułu prasowego będącego podstawą do nauczania słownictwa i bodźcem do dyskusji w wyższych grupach posłużył tekst *Myśli w życiu* (zob. Nurek 2013) na temat think tanków w Polsce połączony z komentarzami dotyczącymi funkcjonowania tego typu organizacji na Ukrainie – *Sygnal do rewolucji* (zob. Andrusieczko 2013), Białorusi – *Na uchodźstwie* (zob. Bułhakau 2013) i w Rosji – *Zbiorniki czy czolgi* (zob. Łukaszewski 2013). Teksty te były bardzo interesujące dla stypendystów z Programu Kirklanda, którzy wykonują zawody związane z prawem, ekonomią czy polityką.

Kursy językowe, których zadaniem jest wprowadzenie do języka polskiego, planowane są w taki sposób, by wskazać pułapki językowe i miejsca trudne między danym językiem a językiem polskim. W grupie stypendystów Programu Kirklanda dużą uwagę poświęcono wymowie – szczególnie samogłosek, spółgłosek miękkich, spółgłoski *ł* (zob. Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, 80–97). Zwraca się uwagę na konieczność integrowania sprawności rozumienia

ze słuchu i mówienia oraz konfrontatywnego nauczania gramatyki i fonetyki, ponieważ znaczące różnice w wymowie między różnymi językami słowiańskimi a polskim są przyczyną błędów. Skutkować to może niepoprawnością, niefortunnością komunikatu wywołującego u potencjalnych odbiorców wrażenie obcości, czasem przez to negatywnie odbieranego (zob. Mazur 1995, 27–37; Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, 105). Ponadto nauczanie koncentruje się na wskazaniu i korygowaniu interferencji oraz tzw. *falszywych przyjaciół* – obejmuje miejsca trudne w polszczyźnie dla osób z pierwszym językiem słowiańskim. Ćwiczona jest etykieta językowa, np. zwroty adresatywne w sytuacjach oficjalnych (przedstawianie się, przedstawianie osoby towarzyszącej, zwrot do adresata w e-mailu, podaniu, liście oficjalnym), które są okazją do zasygnalizowania problemu gramatycznego – funkcje i użycie wołacza w języku polskim (por. aneks nr 4) oraz zastosowanie form *pan, pani, państwo* (zob. Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, 59–80). Treści pozajęzykowe wprowadzane są poprzez wykorzystanie na zajęciach różnorodnych tekstów kultury, które mogą być bodźcem do zwrócenia uwagi na problem gramatyczny. Na przykład formy aspektu dokonanego i niedokonanego w czasie przeszłym utrwalone zostały przy wykorzystaniu piosenki w wykonaniu Krystyny Jandy *Mówiłam żartem* (por. aneks nr 5).

W grupie stypendystów Programu Fulbrighta duży nacisk kładziono na ćwiczenie poprawnej wymowy i intonacji (w niższych grupach szczególnie wymowa samogłosek, spółgłosek syczących, szumiących i ciszących). Zwracano także uwagę na tzw. *falszywych przyjaciół*. Mimo opinii, że problem ten dotyczy głównie języków pokrewnych z obszaru tej samej grupy językowej, może to utrudniać też komunikację w wypadku takich języków jak polski i angielski. Zwrócenie uwagi na tego typu błędy było istotne, ponieważ stypendyści z Programu Fulbrighta częstokroć dokonują tłumaczeń polsko-angielskich, więc *falszywi przyjaciele* mogą być czynnikiem decydującym o fortunności wypowiedzi (zob. Wróblewski 2009, 2010).

Inwentarz funkcjonalny kursów dla stypendystów Programu Fulbrighta i Kirklanda obejmuje:

- użycie zwrotów adresatywnych adekwatnych do statusu i stanowiska osoby oraz sytuacji;
- użycie zwrotów powitalnych i inicjujących kontakt w sytuacji formalnej i nieformalnej;
- użycie zwrotów pożegnalnych i pozwalających na zakończenie rozmowy w sytuacji formalnej i nieformalnej;
- użycie zwrotów pozwalających na podtrzymanie rozmowy w sytuacji formalnej i nieformalnej;
- zwroty pomocne w wyrażaniu opinii, aprobaty i dezaprobaty w sytuacji formalnej i nieformalnej.

Lektorzy korzystają z materiałów autorskich, przygotowanych specjalnie na potrzeby wyżej opisanych kursów oraz, w mniejszym stopniu, z podręczników ogólnych do NJPJO. W zależności od poziomu zaawansowania językowego – dla poziomu elementarnego¹⁷ są to np. *ABC Polnisch, Jak to łatwo powiedzieć...*, *Miło mi panią poznać*; dla poziomu średnio zaawansowanego¹⁸ – *Polski? Bardzo chętnie!*, *Z polskim na ty, Coś wam powiem*. Dla poziomu zaawansowanego¹⁹ – *Wśród ludzi i ich spraw, Na łamach prasy, Oswoić tekst, Kto czyta – nie błądzi, Per aspera ad astra*. Ponadto na wszystkich poziomach zaawansowania wykorzystywane są ćwiczenia fonetyczne z podręcznika *Szura, szumi i szeleści*. W prezentacji tekstów kultury lokalnej pomagają podręczniki²⁰: *Spacery po Wrocławiu* oraz *Z Wrocławiem w tle*. Autorskie materiały audiowizualne obejmują nagrania audycji radiowych²¹, wiadomości telewizyjnych, fragmenty filmów wraz z opracowanym do nich zestawem ćwiczeń i słowniczkiem.

Kursy dla stypendystów z Programu Fulbrighta i Kirklanda to kursy przygotowawcze, wprowadzające, których głównym celem jest komunikacja i działanie językowe. Kurs dla stypendystów z Programu Fulbrighta przygotowuje do funkcjonowania w polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej, jako że w znacznej mierze w sytuacjach formalnych uczestnicy używają języka angielskiego. Kurs dla stypendystów z Programu Kirklanda pozwala funkcjonować w środowisku naukowym przy użyciu języka polskiego. Podsumowując, można stwierdzić, że kursy tego typu pełnią rolę katalizatora w procesie adaptacji w świecie języka polskiego.

¹⁷ Podręczniki dla poziomu elementarnego to: U. Dobesz, M. Pasięka, A. Żurek, M. Świątek, 2009, *ABC Polnisch. Lehrbuch*, red. A. Dąbrowska, K. Hartmann, Wrocław; D. Gałyga, 2011, *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2*, Kraków; B. Serafin, A. Achtełik, 2001, *Miło mi panią poznać – język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.

¹⁸ Podręczniki dla poziomu średnio zaawansowanego to: U. Dobesz, M. Pasięka, 2007, *Polski? Bardzo chętnie!*, red. A. Dąbrowska, K. Hartmann, Wrocław; E. Lipińska, 2010, *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego – poziom średni B1*, Kraków; M. Szelc-Mays, 2002, *Coś wam powiem*, Kraków.

¹⁹ Podręczniki dla poziomu zaawansowanego to: E. Bajor, E. Madej, 1999, *Wśród ludzi i ich spraw*, Warszawa–Łódź; B. Kubiak, 2012, *Na łamach prasy cz. I i II*, Kraków; A. Ruszer, 2011, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1*, Kraków; A. Seretny, 2007, *Kto czyta – nie błądzi*, Kraków; A. Seretny, 2008, *Per aspera ad astra*, Kraków.

²⁰ Podręczniki: U. Dobesz, 2004, *Spacery po Wrocławiu: teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców: poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław; A. Dąbrowska, A. Burzyńska-Kamieniecka, U. Dobesz, M. Pasięka, 2005, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany + CD*, Wrocław.

²¹ Dla lingwistów niezmiernie ciekawa jest np. audycja Katarzyny Kłosińskiej *Co w mowie piszczy* na temat poprawności językowej i historii języka polskiego emitowana w Programie Trzecim Polskiego Radia.

3. Kursy i lekcje promujące język polski i kulturę polską

Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego od wielu lat wspiera inicjatywy mające na celu promocję języka i kultury polskiej. Organizowane są m.in. lekcje pokazowe i kursy języka polskiego w kraju i za granicą. Poniżej zaprezentowane zostaną trzy przykłady – lekcji dla uczniów sobotnio-niedzielnich szkół polskich na Ukrainie²², kursu dla dzieci z Rosji²³ oraz lekcji dla koordynatorów programu LLP – Erasmus z Europy²⁴. Wszystkie te inicjatywy mają jeden wspólny cel – promowanie języka i kultury polskiej.

3.1. Lekcje języka polskiego dla dzieci i młodzieży z Ukrainy

Pokazowe lekcje języka polskiego zostały poprowadzone przez lektorów z SJPiK jako zajęcia dodatkowe towarzyszące III i IV Konkursowi Wiedzy o Języku i Kulturze Polskiej *Znasz-li ten kraj*. W konkursie brali udział uczniowie szkół sobotnio-niedzielnich z Ukrainy. Uczestnicy podzieleni byli na trzy grupy wiekowe: młodszą (klasy V–VI), średnią (klasy VII–IX) i starszą (klasy X–XI). Lekcje języka polskiego zostały przeprowadzone w dwóch grupach wiekowych – dla dzieci w wieku 12–15 lat oraz młodzieży w wieku 15–18 lat.

Celem lekcji w obu grupach wiekowych było zachęcenie dzieci i młodzieży do pogłębiania wiedzy o języku i kulturze polskiej. Tematy zajęć musiały być dostosowane poziomem trudności językowej oraz stopniem zaawansowania leksyki do wieku i zainteresowań uczniów.

W grupie średniej tematem lekcji był pierwszy dzień wiosny i zwyczaje z nim związane, jako że zajęcia odbywały się 24 marca, a więc trzy dni po początku astronomicznej wiosny.

Materiał dydaktyczny stanowiły piosenki i wiersze na temat wiosny, obrazy poświęcone różnym porom roku oraz teksty listów do Pani Zimy i Pani Wiosny.

²² W 2011 i 2012 roku na zaproszenie Konsula Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej we Lwowie lektorzy SJPiK poprowadzili zajęcia językowe, wykłady i warsztaty towarzyszące odbywającemu się corocznie w Brzuchowicach koło Lwowa Konkursowi Wiedzy o Języku i Kulturze Polskiej *Znasz-li ten kraj*, który organizowany jest przez Konsulat Generalny RP we Lwowie. W artykule opisane zostaną pokazowe lekcje języka polskiego, które przeprowadzono podczas czwartego konkursu.

²³ W 2006 roku podczas Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego w SJPiK po raz pierwszy zorganizowane zostały na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego lektoraty języka polskiego dla dzieci i młodzieży z Federacji Rosyjskiej.

²⁴ Co roku w SJPiK organizowana jest pokazowa lekcja języka polskiego dla koordynatorów programu LLP – Erasmus z całej Europy w ramach Erasmus Training Week na zlecenie Biura Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Wrocławskiego.

W grupie starszej temat zajęć stanowiły edukacja i praca, ponieważ młodzież z tej grupy wiekowej była na etapie podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów. Materiały dydaktyczne zawierały leksykę i frazeologię związaną z wykształceniem i pracą, schemat systemu edukacji w Polsce, przykładowe curriculum vitae. Ponadto na zajęciach wykorzystane zostały teksty kultury – wiersze Wisławy Szymborskiej *Pisanie życiorysu* (por. aneks nr 6) i *Nic dwa razy* wraz z muzycznymi interpretacjami tego utworu w wykonaniu Łucji Prus i zespołu Maanam.

Materiały dydaktyczne zostały przygotowane w taki sposób, by były atrakcyjne dla dzieci i młodzieży. Na zajęciach językowych w grupie średniej i wyższej zostały wykorzystane następujące pomoce dydaktyczne²⁵:

1. słuchowe: piosenki Marka Grechuty *Wiosna, ach, to ty!* i zespołu Skaldowie *Wiosna*, muzyczne interpretacje wiersza Wisławy Szymborskiej *Nic dwa razy* w wykonaniu Łucji Prus i zespołu Maanam oraz wiersze Jana Brzechwy *Żubr, Lis, Dzik, Niedźwiedź* w wykonaniu Piotra Fronczewskiego;
2. wizualne: zdjęcie wiosennego pejzażu, kolorowe reprodukcje obrazów *Wiosna* Henryka Weysenhoffa, *Babie lato* Józefa Chełmońskiego, *Dziwny ogród* Józefa Mehoffera, *Zima w Warszawie* Władysława Chmielińskiego, schemat przedstawiający system edukacji w Polsce;
3. teksty:
 - literackie: wiersze Wandy Chotomskiej (*Krokusy, Przebiśnieg, Pierwiosnek*), Jana Brzechwy (*Żubr, Lis, Dzik, Niedźwiedź*), Wisławy Szymborskiej (*Pisanie życiorysu, Nic dwa razy*);
 - artykuły prasowe na temat edukacji i pracy;
 - adaptowany tekst *Święto wiosny – 21 marca* pochodzący z książki Marzeny Kuźmińskiej *Od świąt do świąt*;
 - żartobliwe listy do Pani Zimy i do Pani Wiosny;
 - d) gry dydaktyczne: gra typu *tabu* (polegająca na definiowaniu leksemu bez używania wskazanych przez nauczyciela słów), podsumowująca leksykę związaną z pracą i edukacją, gra typu kalambury *Jakie to zwierzę?*

Materiały i pomoce dydaktyczne wykorzystane podczas lekcji pokazowych dla dzieci i młodzieży służyły atrakcyjnemu i pogładowemu zaprezentowaniu wybranego tematu.

Zastosowanie tego typu materiałów i pomocy miało na celu osiągnięcie lepszych rezultatów przez uczących się, a dodatkowo uatrakcyjniało lekcje (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, 29–30).

²⁵ Podział za: A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka 2010, 31.

3.2. Kurs języka polskiego dla młodzieży z Obwodu Leningradzkiego²⁶

Kursem promującym język polski jest także kurs języka polskiego dla młodzieży z Obwodu Leningradzkiego. Odbywa się on w ramach organizowanego przez Urząd Marszałkowski Dolnego Śląska projektu Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego²⁷. Na początku w programie uczestniczyła młodzież, która uczyła się języka polskiego w Letniej Szkole Języka i Kultury Polskiej w Petersburgu. Od 2007 roku biorą w nim udział laureaci konkursu wiedzy o Polsce i Dolnym Śląsku organizowanego przez Konsulat RP w Petersburgu oraz Administrację Gubernatora w szkołach Obwodu Leningradzkiego, regionu partnerskiego Dolnego Śląska (konkurs skierowany jest do uczniów szkół średnich w Petersburgu, Wyborgu, Slancy, Priozersku, Tichwinie).

Historia Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego sięga 2003 roku, w którym to została nawiązana współpraca pomiędzy Urzędem Marszałkowskim a księdzem Krzysztofem Pożarskim, działaczem środowiska polonijnego w Rosji. Dzięki temu porozumieniu początkowo grupa młodzieży przyjeżdżała na wycieczkę po Dolnym Śląsku każdego roku. Począwszy od trzeciej edycji, program Szkoły Letniej został uzupełniony o zajęcia z języka polskiego, za które merytorycznie odpowiada SJPiK. W kursie języka polskiego uczestniczy młodzież, dla której często jest to pierwszy kontakt z językiem i zarazem pierwszy pobyt w Polsce. W latach ubiegłych do Wrocławia przyjeżdżały młodsze dzieci, natomiast od dwóch lat Dolny Śląsk odwiedzają młodzi ludzie w wieku 15–17 lat. Niektórzy z nich planują podjąć studia w Polsce.

Program dwutygodniowego kursu obejmuje wybrane elementy podsystemu leksykalnego, ćwiczenia poświęcone poprawnej wymowie, sprawności rozumienia ze słuchu oraz kompetencję komunikacyjną. Zagadnienia gramatyczne ograniczone są do niezbędnego minimum. W kursach, których głównym celem jest promocja języka polskiego, bardzo ważną rolę odgrywa nauczanie poprzez gry i zabawy językowe. Podczas każdej lekcji stosowane są aktywizujące formy pracy, jak np. wspólne śpiewanie piosenek, praca w parach i w grupach, reakcja całym ciałem, odgrywanie scenek komunikacyjnych. Podczas nauki słownictwa dużo uwagi poświęca się ćwiczeniom wymowy oraz tzw. fałszywym przyjaciółom, czyli leksemom o podobnej wymowie, ale innym znaczeniu w języku polskim i rosyjskim.

²⁶ Informacje na temat historii Szkoły Letniej (obecna nazwa brzmi Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego) pochodzą z materiałów Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego.

²⁷ Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego – nazwa zorganizowanego przez Urząd Marszałkowski programu dla młodzieży z Federacji Rosyjskiej na Dolnym Śląsku, obejmującego lektoraty w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego oraz aktywności pozalekcyjne, w tym wycieczki po Wrocławiu, Dolnym Śląsku i innych regionach Polski.

Główne pola tematyczne obejmują leksykę związaną z autoprezentacją, lekcją w szkole, sytuacjami w kawiarni i restauracji, zakupami, atrakcjami turystycznymi Dolnego Śląska i Wrocławia oraz z formami spędzania wolnego czasu. Każdy kurs kończy się przedstawieniem, w którym występują wszyscy kursanci, dlatego treści nauczania korespondują ze scenariuszem przedstawienia. W 2012 roku tematem takiego spektaklu była wycieczka po Wrocławiu i Dolnym Śląsku, a w 2013 lekcja języka polskiego.

Materiały dydaktyczne wykorzystywane podczas kursu zostały opracowane przez lektorów SJPiK. W 2013 roku został przygotowany skrypt z ćwiczeniami, który zawiera dziesięć jednostek lekcyjnych. Każda lekcja składa się z krótkiego tekstu lub dialogu wprowadzającego nowy temat, a następnie z ćwiczeń leksykalnych oraz ćwiczeń doskonalących rozumienie ze słuchu, niezbędnych ćwiczeń gramatycznych, ćwiczeń fonetycznych oraz słowniczka polsko-rosyjskiego. Ćwiczenia opatrzone są ikonkami, które informują o sprawności oraz typie operacji językowej (zob. aneks nr 7). W skrypcie znajdują się teksty piosenek wykorzystywanych podczas lekcji oraz scenariusz przedstawienia. Dołączona została również płyta z materiałem dźwiękowym do ćwiczeń oraz z piosenką *My wrocławianie*²⁸, która każdego roku śpiewana jest podczas zakończenia kursu.

3.3. Lekcja języka polskiego dla koordynatorów Programu LLP – Erasmus

Lekcja języka polskiego dla koordynatorów programu LLP – Erasmus przeprowadzana jest na zlecenie Biura Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Wrocławskiego. Są to dziewięćdziesięciminutowe zajęcia, które odbywają się raz w roku w ramach Erasmus Staff Training Week. W lektoracie uczestniczą pracownicy z różnych ośrodków uniwersyteckich w Europie. Zwykle są to osoby, dla których jest to pierwszy kontakt z językiem polskim, dlatego lekcja prowadzona jest w konwencji zabawy. W lekki i przyjemny sposób wprowadza do świata języka polskiego. Rozpoczyna się kilkoma żartobliwymi hasłami dotyczącymi nauki języka polskiego, np.: *Język polski jest zabawny!// Polis his fun!, Chcieć – to móc!// Yes – we can!, Nie ulegaj stereotypom i nie wierz, że język polski jest najtrudniejszym językiem na świecie!// Do not field to stereotypes and do not believe that Polis is the most difficult language in the word!* Scenariusz lekcji pokazowej obejmuje zagadnienia typowe dla pierwszych zajęć językowych, np. polski alfabet, formy powitalne i pożegnalne, podstawowe zwroty grzecznościowe czy pytania o imię, nazwisko, numer telefonu, adres e-mailowy.

²⁸ *My wrocławianie*, słowa: Andrzej Waligórski, muzyka: Jan Kuna. Na potrzeby kursu w 2009 roku nowe zwrotki zrymował i całość dostosował na potrzeby kursu Jerzy Tomaszewski – wrocławski dziennikarz i historyk sztuki.

Podstawowy materiał dydaktyczny stanowią przygotowane przez lektorów prezentacja multimedialna oraz kopie z autorskimi ćwiczeniami rozdawanymi uczącym się w toku lekcji (zob. aneks nr 8). Prezentacja zawiera fotografie, zdjęcia, grafiki, mapy. Każdy biorący udział w lekcji otrzymuje płytę, na której znajduje się pełny materiał lekcyjny oraz rozwiązania ćwiczeń wykonywanych przez uczących się w czasie lektoratu. Lektorzy sporadycznie korzystają z podręczników dla poziomu elementarnego – *ABC Polnisch, Hurra!!! Po polsku, Polski, krok po kroku*.

4. Kursy indywidualne

W Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego często prowadzone są kursy indywidualne na zamówienie. Słuchacze tych kursów to przede wszystkim biznesmeni, kadra zarządzająca i menedżerowie międzynarodowych korporacji, dyplomaci, tłumacze związani z instytucjami Unii Europejskiej, lekarze. Są to osoby wielojęzyczne, wszechstronnie wykształcone, które uczyły się już języka polskiego, a chcą poszerzyć swój zasób słownictwa i ćwiczyć role komunikacyjne typowe dla sytuacji z ich życia zawodowego.

Kursy indywidualne prowadzone są metodą komunikacyjną z ukierunkowaniem na działania językowe (zob. podejście komunikacyjne, podejście zadaniowe). Wykorzystywane są materiały autentyczne, szczególnie reportaże radiowe i telewizyjne oraz teksty prasowe, najczęściej dotyczące aktualności politycznych, ekonomicznych, społecznych z Polski i ze świata (zob. aneks nr 9). Osoby związane z dyplomacją lub instytucjami unijnymi są też zainteresowane relacjami pomiędzy Polską i ich ojczyznami, jak np. Polska i Niemcy, oraz miejscami trudnymi w historii narodów. Prowadzenie tego typu kursu wymaga od nauczyciela przygotowania zajęć i materiałów w sposób interdyscyplinarny, łączący wiedzę o języku z wiedzą o Polsce, historii, kulturze, ekonomii, polityce.

Zakończenie

Kursy krótkoterminowe organizowane w SJPiK ukierunkowane są na różne cele. Przygotowawczy kurs języka polskiego dla studentów z programu LLP – Erasmus, kursy wprowadzające do języka polskiego dla studentów z Programu Fulbrighta i Kirklanda to kursy adaptacyjne i wprowadzające do języka. Lekcje pokazowe dla dzieci i młodzieży z Ukrainy oraz lekcja dla koordynatorów programu LLP – Erasmus to krótkie spotkania z językiem polskim w formie zabawy. Podobną konwencję przyjmują lektoraty dla młodzieży z Federacji Rosyjskiej. W tym wypadku jest to jednak kurs językowy. Te lekcje i kursy mają na celu promocję języka polskiego, kultury polskiej, a także Wrocławia i Dolnego

Śląska. Organizowane są też kursy na zamówienie osób prywatnych, dostosowane do indywidualnych potrzeb uczestników.

Należy jeszcze raz podkreślić, że to, co łączy wszystkie typy kursów i lekcji, to autorskie programy nauczania i materiały dydaktyczne ukierunkowane na kształcenie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnej. Często uczestnikami tych kursów i lekcji są osoby, dla których jest to pierwszy kontakt z językiem polskim, dlatego też wiele uwagi poświęca się ćwiczeniom językowym symulującym naturalną sytuację komunikacyjną.

Każdy nauczyciel języka polskiego jako obcego wie, że pracuje na trzech polach: uczy, kontroluje postępy i promuje. Mamy nadzieję, że opisane powyżej kursy i lekcje te właśnie zadania realizują.

Bibliografia

- Andrusieczko Piotr, 2013, *Sygnal do rewolucji*, Tygodnik Powszechny, 38, s. 33.
- Bułhakau Waler, 2013, *Na uchodźstwie*, Tygodnik Powszechny, 38, s. 33.
- Dąbrowska Anna, Dobesz Urszula, Pasieka Małgorzata, 2010, *Co warto wiedzieć: poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dąbrowska Anna, Miodunka Władysław Tadeusz, Pawłowski Adam, 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa.
- Dembowska-Wosik Iwona, 2011, *Kultura jako czynnik motywujący do nauki języka polskiego amerykańskich studentów o polskim pochodzeniu*, [w:] B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 3*, Acta Universitatis Lodzianensis 18, Łódź, s. 81–86.
- Janowska Iwona, 2006, *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 155–176.
- Janowska Iwona, 2010, *Strategie językowe i działania komunikacyjne w podejściu zadaniowym*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków, s. 81–92.
- Janowska Iwona, 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska Iwona, 2013, *Jak uczyć języka polskiego? Tradycyjnie czy zadaniowo? Proces adaptacji materiałów dydaktycznych do zasad podejścia zadaniowego*, [w:] J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. W obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin.
- Komorowska Hanna, 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Łukaszewski Siergiej, 2013, *Zbiorniki czy czołgi?*, Tygodnik Powszechny, 38, s. 33.

- Mazur Jan, 1995, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 27–37.
- Miodunka Władysław Tadeusz, 1997, *Stan aktualny i przyszłość promocji języka polskiego w świecie* [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Miodunka Władysław, 2006, *Język polski poza Polską*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 281–308.
- Nurek Grzegorz, 2013, *Mysł w życiu*, Tygodnik Powszechny, 38, s. 30–31.
- Seretny Anna, 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 131–155.
- Wróblewski Krzysztof, 2009, *Cross-docking – kłopotliwy termin z dziedziny marketingu, transportu i logistyki. V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”, Ustroń 24–26 IV 2009*, Gliwice, s. 268–274.
- Wróblewski Krzysztof, 2010, *„Oficerowie i trenerzy audytują dealing room” – o dylematach tłumacza i weryfikatora tłumaczeń tekstów ekonomicznych*, [w:] K. Michalewski (red.), *Język w prawie, administracji i gospodarce*, Łódź, s. 169–176.

Aneks

Numer 1

Proszę słuchać i powtarzać za lektorem.

Co to jest? Kto to jest?

- A alfabet, auto, adres, Afryka
- B bank, bar, biznes, bilet, biologia
- C centrum, cyrk, car
- D dom, doktor, dieta
- E Europa, egzamin, ekonomia
- F film, filologia, figura, fotografia, fan
- G gramatyka, geografia, grupa
- H hotel, historia
- I instytut, Internet, informatyka
- J Jupiter
- K kultura, kawa, kino, kasa, komputer, krem
- L lektor, lampa, luksus, lotnisko
- M muzeum, media, muzyka, matematyka, metro
- N natura, nowela
- O opera, okazja, organizacja
- P profesor, poeta, projekt, program, plan
- R relaks, radio, restauracja
- S student, sport, stres, stadion, sytuacja
- T telefon, telewizja, tramwaj, tekst, teatr, talent
- U uniwersytet
- W wakacje, wersja, wazon
- Z zoo, zero, zebra

CH charakter, chemia



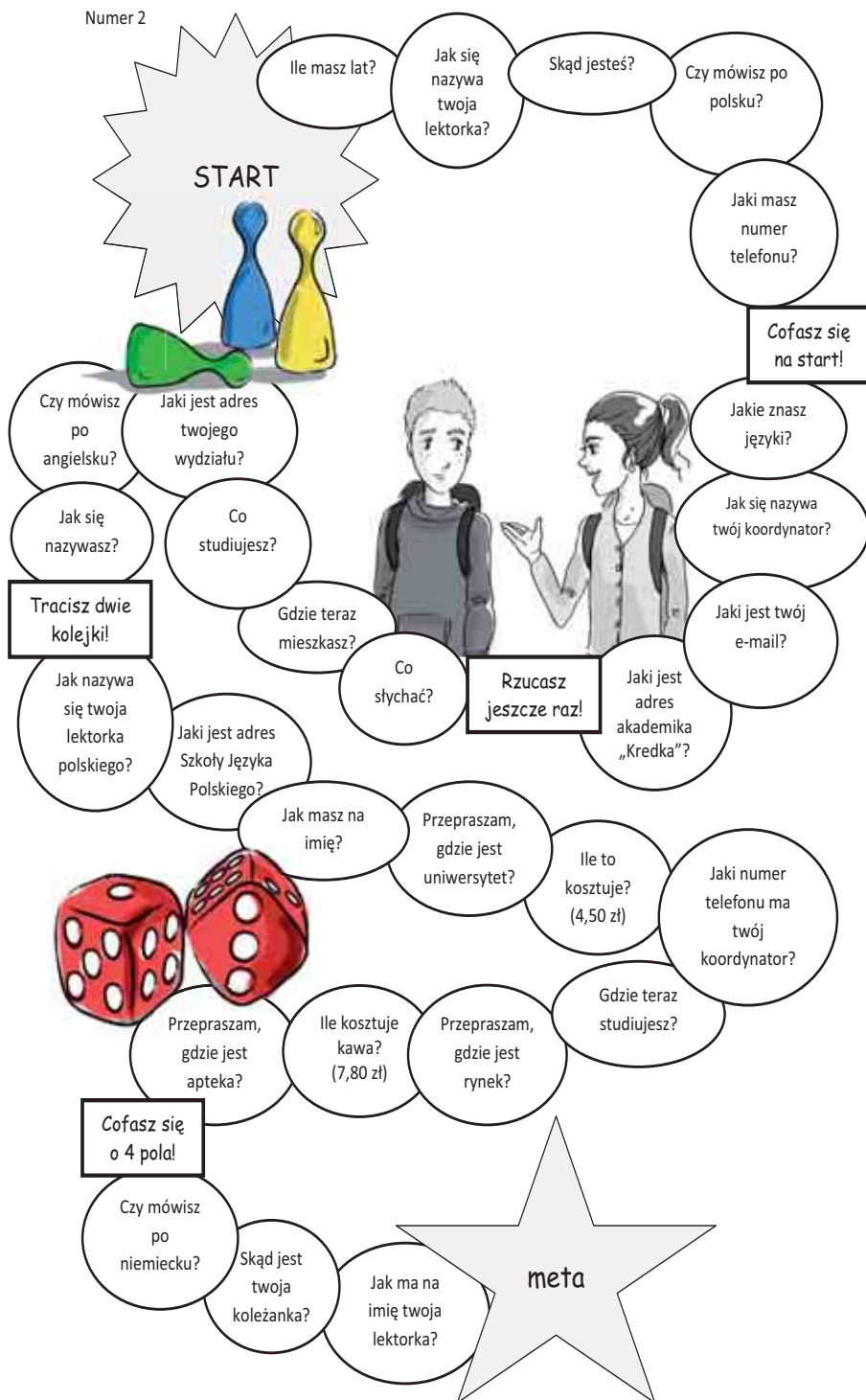
A) To jest akademik „Kredka”.



B) To jest student. To jest studentka.



C) To jest dworzec kolejowy.



Numer 3

Proszę przeczytać poniższe teksty i zdecydować, gdzie można je zobaczyć:

Termin składania indeksów w sesji zimowej – 3.02.2012.

1.

Ustny egzamin poprawkowy z mikroekonomii odbędzie się 19.09.2011.

2.

Termin najbliższych konsultacji przesunięty na poniedziałek (3.10.2011).

3.

Dziekanat czynny od poniedziałku do piątku w godz.

4.

Publikacje wydane do roku 1945 objęte są zakazem wypożyczania, kopiowania i mikrofilmowania.

5.

Wypełnione rewersy do wypożyczalni prosimy wrzucać do dużej skrzynki.

Wypełnione rewersy do czytelnii prosimy wrzucać do małej skrzynki.

6.

Prosimy zachować ciszę!

7.

Księgozbiór podręczny – wolny dostęp.

8.

Katalog rzeczowy i katalog alfabetyczny (główny) znajdują się na pierwszym piętrze.

9.

Stołówka znajduje się na parterze.

10.

Klucz mogą pobierać tylko osoby do tego upoważnione. Prosimy o czytelny podpis przy wpisywaniu się do zeszytu.

11.

Za rzeczy pozostawione w szatni pracownik nie odpowiada!

12.

1/ _____ 4/ _____ 7/ _____ 10/ _____

2/ _____ 5/ _____ 8/ _____ 11/ _____

3/ _____ 6/ _____ 9/ _____ 12/ _____

Numer 4

mianownik	wołacz
1. [kochana, Kasia], kiedy się zobaczymy?	1. <u>Kochana Kasiu!</u> Kiedy się zobaczymy?
2. <u>Pani redaktor</u> , chętnie udzielę pani wywiadu.	2. [pani, redaktor], chętnie udzielę pani wywiadu.
3. [Pan, dyrektor], bardzo mi miło pana poznać!	3. <u>Panie dyrektorze,</u> bardzo mi miło pana poznać!
4. Dzień dobry, <u>panie profesorze!</u>	4. Dzień dobry, [pan, profesor]!
5. [szanowna, pani, profesor]!	5. <u>Szanowna pani profesor!</u>
6. <u>Panie dziekanie!</u> Moje uszanowanie!	6. [Pan, dziekan]! Moje uszanowanie!
7. [droga, pani, Zosia]! Miło panią znów widzieć.	7. <u>Droga pani Zosiu!</u> Miło panią znów widzieć.
8. <u>Miły Przyjacielu!</u> Serdecznie Cię pozdrawiam!	8. [miły, przyjaciel]! Serdecznie Cię pozdrawiam!
9. [miła, przyjaciółka]! Kiedy znów się spotkamy?	9. <u>Miła Przyjaciółko!</u> Kiedy znów się spotkamy?
10. <u>Droga Aniu!</u> Co słychać?	10. [droga, Ania]! Co słychać?



PROSZĘ ZAGIĄĆ WZDŁUŻ ŚRODKOWEJ LINII I PRACOWAĆ W PARACH.

Anna Mądrecka, SJPiK UW, na podstawie: U. Dobesz, M. Pasięka, *Polski? Bardzo chętnie B1*, Wrocław 2007.

Słowa: Agnieszka Osiecka
 Muzyka: Jarosław Abramow-Newerly
 Wykonanie: Krystyna Janda

Numer 5

Mówiłam żartem

Proszę posłuchać i uzupełnić tekst piosenki *Mówiłam żartem*.



<http://zwierciadlo.pl/2012/kultura/kultura-wywiady/krystyna-janda-doszlam-do-przystani>

Powiedziałam, że do ciebie przyjdę,
 nie przyszedłam⁰.
 Powiedziałam, że za ciebie wyjdę,
 nie¹.
 Powiedziałam, że nie umiem zdradzić,
².
 Powiedziałam, że się chcę poprawić,
 nie³.
⁴, że nie zapominam,
 no, nie wiem...
 Raz już⁵ przecież taka zima
 bez ciebie.
⁶: „Jesteś całym światem” –
 niemądrze.
⁷: „Wróć tu przed latem” –
 a skądże...

Bo ja tak⁸ żartem.
Dobry żart jest tynfa wart.
 A ty oczy masz uparte,
 ty budujesz domek z kart.
 Czasem palnę coś w rozmowie,
 żartem snuję jakiś plan,
 a ty zaraz myślisz sobie,
 przywiązujesz się nad stan.
 Ty tak nie znasz się na żartach,
 aż mnie czasem bierze złość,
 ja ci mówię: „Idź do czarta,
 mam po uszy ciebie! Dość!”,
 ja ci mówię: „Idź do czarta,
 mam po uszy ciebie! Dość!”.

Powiedziałam, że już nie zadzwonię,
⁹.
 Powiedziałam: „Idź już lepiej do niej” –
¹⁰.
 Powiedziałam: „Nic już nie pamiętam...” –
 a jakże!
 Powiedziałam: „Cóż, nie jestem święta!” –
 to fakt, że
¹¹ ciebie tyle razy,
 mój miły.
 Jakoś na to nie brak mi fantazji
 i siły.
 Powiedziałam: „Już nie będę czekać” –
¹².
 Bo czasami chce się do człowieka –
 ja¹³.

Tylko tak¹⁴ żartem.
 Dobry żart jest tynfa wart.
 A ty oczy masz uparte,
 ty budujesz domek z kart...
 Raz¹⁵ coś w rozmowie,
 tyś się zerwał i w tył zwrot,
¹⁶ widać sobie:
Czas, by zmienić wreszcie port!
 Gdy uskładasz już na bilet,
 okręt zaccnie fale pruć,
 to w Kolużkach, w Mińsku, w Chile
 ja cię znajdę, krzykne: „Wróć!”,
 to w Kolużkach, w Mińsku, w Chile
 ja cię znajdę, krzykne: „Wróć!”.

Potem powiem, że do ciebie przyjdę,
 nie przyjdę...
 nie wyjdę...
 a zdradzę...
 przesadzę...
 no nie wiem...
 bez ciebie...
 niemądrze...
 a skądże...

Bo ja tak¹⁷ żartem.
 Dobry żart jest tynfa wart.
 A ty oczy masz uparte,
 ty budujesz domek z kart...
 Raz¹⁸ coś w rozmowie,
 tyś się zerwał i w tył zwrot,
¹⁹ widać sobie:
Czas, by zmienić wreszcie port!
 Gdy uskładasz już na bilet,
 okręt zaccnie fale pruć,
 to w Kolużkach, w Mińsku, w Chile
 ja cię znajdę, krzykne: „Wróć!”,
 to w Kolużkach, w Mińsku, w Chile
 ja cię znajdę, krzykne: „Wróć!”.

dobry żart tynfa wart – oznacza pochwałą udanego żartu. Tynf to pierwsza polska moneta, która miała niską zawartość srebra, nie miała więc dużej wartości, ale w powiedzeniu „dobry żart tynfa wart” tynf funkcjonuje jako coś dobrego, co warto nagrodzić
domek z kart – coś nietrwałego, łatwego do zniszczenia, plany, które nie mają szans na realizację
zmienić port – w tym kontekście zmienić partnerkę, odejść, rozstać się
idź do czarta = idź do diabła

Numer 6

Proszę przeczytać poniższy wiersz i wskazać synonimy wyrazów podkreślonych w tekście:

Wisława Szymborska

PISANIE ŻYCIORYSU

Co trzeba?

Trzeba napisać podanie,

a do podania dołączyć życiorys.

Przykład: dodać

Bez względu na długość życia

życiorys powinien być krótki.

Obowiązuje zwięzłość i selekcja faktów.

Zamiana krajobrazów na adresy

A. _____

i chwiejnych wspomnień w nieruchome daty.

B. _____

Z wszystkich miłości starczy ślubna,

a z dzieci tylko urodzone.

Ważniejsze, kto cię zna, niż kogo znasz.

Podróże tylko jeśli zagraniczne.

C. _____

Przynależność do czego, ale nie dlaczego.

Odnaczenia bez za co.

D. _____

Pisz tak, jakbyś z sobą nigdy nie rozmawiał

i omijał z daleka.

Pomiń milczeniem psy, koty i ptaki,

pamiątkowe rupiecie, przyjaciół i sny.

E. _____

Raczej cena niż wartość

i tytuł niż treść.

Raczej już numer butów, niż dokąd on idzie,

ten, za kogo uchodzisz.

Do tego fotografia z odsłoniętym uchem.

F. _____

Liczy się jego kształt, nie to, co słycać.

Co słycać?

Łomot maszyn, które miały papier.

G. _____

Numer 7



Czytamy dialog



Uczymy się nowych słów



Uczymy się czytać



Czytamy i uzupełniamy



Trochę gramatyki



Rozmawiamy po polsku



Słuchamy



Gimnastyka dla języka



Zapamiętaj



Zadanie domowe



Notatki z lekcji


Numer 8

Pożyteczne zwroty
Useful phrases and expressions

- Przepraszam, nie mówię po polsku.
Sorry I don't speak Polish.
- Proszę powtórzyć.
Please repeat.
- Proszę jeszcze raz powtórzyć.
Please repeat once again.
- Przepraszam, nie rozumiem.
I'm sorry I don't understand.



Przepraszam, gdzie jest hotel?
Excuse me, where is the hotel?

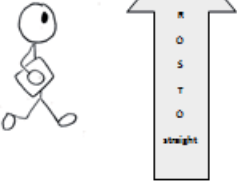


Proszę iść/
Please go

W LEWO/
left

W PRAWO/
right

PROSZĘ ZAWRÓCIĆ
Please turn back



Zadanie 1

a) Proszę wypowiedzieć się na podane niżej tematy:

Co to jest debata?

Kto i w jakim celu debatuje?

Jakie są najważniejsze/najpopularniejsze/najciekawsze tematy debat publicznych, które ostatnio odbyły się w Pani/Pana kraju?

Co to jest dyskusja?

Dlaczego ludzie dyskutują?

b) Proszę dopasować słowa do definicji:

DEBATA, DYSKUSJA

To wymiana zdań na jakiś temat, przebiegająca w sposób uporządkowany, zwykle mająca doprowadzić do wspólnych wniosków.

Przykłady:

Aby **prowadzić rzeczową dyskusję**, potrzebna jest rzeczowa informacja.

Wolał nie **wdawać się w dyskusję** ze mną.

W prasie **toczyła się dyskusja** o wychowaniu młodzieży.

[Źródło: *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000]

To poważna i długa dyskusja, zwykle publiczna, nad jakimś ważnym problemem.

Przykłady:

Trwa **debata** sejmowa o problemach ekonomicznych.

Debata nad projektem ustawy podzieliła uczestników spotkania.

Parlament **debatował nad** wnioskiem przez dwa dni.

[Źródło: *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000]

c) Proszę przeczytać definicję ze *Słownika terminologii medialnej* i uzupełnić tekst wyrażeniami z ramki:

A. społecznych decyzji czy akceptacji

E. nieprzewidywalnym kierunku

B. wielogłos czy kłótnię

F. dyskutantów czy ekspertów

C. ustosunkowują się na bieżąco

G. punktów widzenia

D. aktualny temat

Debata (z fr. *débat* 'spór') – jest pochodną wywiadu na _____¹, w którym bierze udział więcej niż dwóch specjalistów w danej dziedzinie, zaproszonych do redakcji. Najczęściej debaty organizowane są „na żywo” w mediach elektronicznych, prowadzone przez dziennikarza jako gospodarza programu. Debata ma na celu naświetlenie problemu z kilku _____². Może mieć charakter otwarty, często ilustrowana jest materiałem zdjęciowym (wzbogacona o filmy, wywiady, plansze), do którego _____³ jej uczestnicy. Wyróżnia się następujące odmiany debaty: a) perswazyjną – przekonanie słuchaczy i czytelników do jakichś stanowisk, np. nowych przepisów prawnych, albo odwiecenie od jakichś postaw, zachowań; b) problemową – wszechstronne naświetlenie jakiegoś zagadnienia, które dotyczy wszystkich obywateli i będzie wymagało _____⁴; c) analityczną – z udziałem fachowców, ekspertów, wyjaśniających słabo znane czy całkiem nieznanne aspekty ogólnie znanej sprawy. Cechy typologiczne debaty to właściwy, reprezentatywny, przedstawiający różne opcje dobór _____⁵, ważność (atrakcyjność) tematu, który nie może być zbyt znany czy opracowany, umiejętność wyważenia roli prowadzącego, który nie powinien być apodyktyczny, ale nie może też pozwolić, by debata przerodziła się w kakofoniczny _____⁶. Kontrowersyjną cechą jest autonomiczność wymiany poglądów, która w trakcie trwania odrywa się od linii wyznaczonej przez prowadzącego i podąża w nieznanym dla odbiorcy i _____⁷, na czym zyskać może czasem sam problem, a także zasada autentyczności.

[Źródło: *Słownik terminologii medialnej*, red. Walery Pisarek, Kraków 2006]

Magdalena Krzyżostaniak, Małgorzata Pasięka
Uniwersytet Wrocławski

Polski? Bardzo chętnie!
Podręczniki autorów związanych
ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury
dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Polish? With Pleasure! Coursebooks by teachers from the School
of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław

ABSTRACT

The article presents 14 coursebooks for teaching Polish as a foreign language written by authors from the University of Wrocław, including the coursebooks from the 1970s and those published very recently. They were divided into general and specialist coursebooks, grammar books and collections of grammatical exercises for various levels. Some of the coursebooks were written as a result of participation in European programmes.

KEY WORDS

teaching Polish as a foreign language, coursebooks, authors from the University of Wrocław

Trudno dokładnie wskazać rok, w którym cudzoziemscy studenci pojawili się na Uniwersytecie Wrocławskim. Dokumentacja zachowana w Archiwum UW jest bardzo uboga¹, gdy idzie o lata najwcześniejsze. Pierwsze informacje na temat 60 Wietnamczyków, którzy uczyli się na naszym Uniwersytecie języka polskiego w 1965 roku, znaleźć można w artykule wspomnieniowym profesora

¹ U. Dobesz, M. Pasięka, *Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Wrocławskim po II wojnie światowej*, „Przegląd Polonijny”, R. 16, z. 1 (95), Kraków 2000.

sora Bogdana Sicińskiego, który pisze m.in.: „zajęcia prowadzono bez żadnych podręczników, przy pomocy metod bezpośrednich”². Można przypuszczać, że lektorzy sami przygotowywali materiały dydaktyczne, jednak nie zachował się po nich żaden ślad. Choć z czasem coraz więcej pracowników Instytutu Filologii Polskiej parało się nauczaniem języka polskiego jako obcego, to na pierwszy podręcznik wrocławski trzeba było poczekać do 1977 roku.

Poniżej prezentujemy podręcznikowy dorobek pracowników Instytutu Filologii Polskiej oraz osób związanych ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury (SJPiK) dla Cudzoziemców na Uniwersytecie Wrocławskim. Większość tych książek została opublikowana przez wydawnictwo naszego Uniwersytetu lub inne wydawnictwa, ale z wykorzystaniem logo Szkoły. Niektóre pojawiły się poza tą serią, ale ich autorami lub współautorami są pracownicy związani ze Szkołą dawniej lub dziś. Zobaczymy tu podręczniki ogólne, tj. takie, które stanowią podstawę kursu językowego, ponieważ zawierają zarówno informacje na temat podsystemów języka, jak i uczą poszczególnych sprawności językowych (rozumienia tekstów słuchanych i pisanych, mówienia i pisanie). Podręczniki dawniejsze nie są wyposażone w nagrania dźwiękowe, co – ze względów technicznych – było niestety dość typową praktyką minionych czasów. Inna kategoria to podręczniki i ćwiczenia gramatyczne lub takie, które koncentrują się na nauczaniu jednej lub dwu sprawności. Niektóre z nich są adresowane do konkretnego odbiorcy (np. z językiem niemieckim czy włoskim), inne mają pod tym względem bardziej otwarty charakter. Cześć autorów określa poziom językowy docelowego odbiorcy w kategoriach: początkujący, średnio zaawansowany, zaawansowany, część używa określeń z *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*, tj. A1, A2, B1, B2, C1, C2. Chcemy też zwrócić uwagę na to, jak dużo miejsca poświęca się w tych książkach elementom kulturowym.

Warto również dodać, że niektóre z nowszych podręczników powstały jako efekt udziału autorów w programach europejskich, a część autorów jest zaangażowana w prace związane z polskim systemem certyfikacji.

Bliższą charakterystykę poszczególnych publikacji przedstawiamy poniżej.

Waldemar Żarski, *Spotkania z Polską. Wybór tekstów z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1977

Spotkania z Polską to pierwszy podręcznik, jaki powstał na naszym Uniwersytecie i kierowany był do studentów ze strefy anglojęzycznej, znających już język polski przynajmniej na poziomie początkującym. Autor koncentruje się na nauczaniu leksyki, poszerzaniu wiedzy gramatycznej, doskonaleniu sprawności czytania i mówienia. Teksty będące podstawą prezentowanych ćwiczeń to

² B. Siciński, *Wietnamczycy we Wrocławiu*, „Nasz Uniwersytet. Pismo społeczności Uniwersytetu Wrocławskiego”, nr 23, Wrocław 1994, s. 4.

w znakomitej większości adaptowane artykuły prasowe pochodzące z tygodnika „Przekrój” i miesięcznika „Polska”. We wspomnianych czasopismach były one publikowane w ciągu dwóch lat poprzedzających wydanie podręcznika, co świadczy o dbałości o aktualność prezentowanych informacji. Należy także dodać, że artykuły te dotyczą często tematów związanych z kulturą polską.

Podręcznik proponuje teksty wyjściowe, do których załączone są listy wyrażań i czasowników wraz z informacją o grupach koniugacyjnych i ich rekcji. W następnej kolejności pojawia się seria ćwiczeń (głównie gramatycznych) nawiązujących bezpośrednio do tekstu. W dalszej części każdego rozdziału znajdują się ćwiczenia powtórzeniowe, niewykazujące już ścisłych związków z tekstem głównym. Ich celem jest utrwalenie znajomości reguł gramatycznych, które student powinien był poznać już wcześniej, przed przystąpieniem do pracy z tą książką. Rozdział zamyka propozycja tematów nawiązujących do tekstu, stanowiących punkt wyjścia do wypowiedzi ustnej, której narzucona zostaje forma streszczenia, opinii, charakterystyki czy wypowiedzi argumentacyjnej. Warto zauważyć, że wiele z tych tematów zachęca do refleksji natury międzykulturowej.

Anna Dąbrowska, Romana Łobodzińska, *Intensywny kurs języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1980; wyd. 2: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983; wyd. 3: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1989; wyd. 4: *Polski dla cudzoziemców*, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1995; wyd. 5: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1998

Jest to drugi z podręczników ogólnych, jaki powstał w Instytucie Filologii Polskiej naszego Uniwersytetu. Pierwsze wydanie (wcześniej podręcznik używany był na kursach letnich w formie powielonego maszynopisu) autorki adresowały do studentów szkół letnich z angielskiej strefy językowej, później także do studentów niemieckojęzycznych. Podręcznik z czasem zaczęto użytkować w pracy z różnymi studentami, niezależnie od ich języka pierwszego, a anglojęzyczne polecenia do ćwiczeń i terminy gramatyczne nie stanowiły tu żadnej przeszkody. Podręcznik składa się z dwudziestu jednostek lekcyjnych zbudowanych wokół tematów należących do typowych pól tematycznych dla poziomu początkującego. Poszczególne lekcje – oprócz tekstów narracyjnych i dialogowych – posiadają tabele gramatyczne, ćwiczenia utrwalające i lekcje powtórzeniowe. Na końcu podręcznika znajduje się indeks wyrazów z odesłaniem do numeru lekcji, w której zostały użyte.

Wszystkie kolejne wydania zostały poprawione i uzupełnione: wyd. 2 o 155 ćwiczeń, wyd. 3 o indeks związków frazeologicznych (zbiór podstawowych wyrażań i zwrotów), w wyd. 4 (pod nowym tytułem) zmieniono kolejność wprowadzanego materiału gramatycznego, uaktualniono informacje dotyczące realiów, wprowadzono tabele scalające informacje na temat konkretnych problemów gramatycznych,

wyd. 5 uzupełniono o klucze do ćwiczeń, ćwiczenia pogrupowano według zagadnień gramatycznych, po każdej lekcji wprowadzono m.in. informacje na temat rekcji czasownika. Zmieniła się też szata graficzna podręcznika.

Pod koniec lat 90. XX wieku podręcznik ciągle jeszcze cieszył się dość dużą popularnością, o czym świadczy częstość jego używania w poszczególnych ośrodkach nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO)³.

W 1981 roku autorki otrzymały za swój podręcznik zespołową nagrodę Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (III stopnia) za osiągnięcia w dziedzinie autorstwa wyróżniających się podręczników dla studentów.

Karin Musiołek, Waldemar Źarski, *Porozmawiaj z nami. Skrypt do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1981

Podręcznik kierowany jest do niemieckojęzycznych studentów, którzy opanowali już podstawy języka polskiego. Składa się z siedemnastu jednostek tematycznych zbudowanych zawsze według tego samego schematu. Temat (z dziedziny humanistyki, nauk przyrodniczych lub technicznych) wprowadzany jest w formie dialogu operującego potoczna, a więc, w założeniu, znaną już uczącemu się odmianą polszczyzny. Po dialogu następuje tekst o zbliżonej tematyce, jednak przynależący do stylu popularnonaukowego i operujący słownictwem specjalistycznym. Pod tekstem znajduje się słowniczek z informacjami gramatycznymi oraz wyrazami i zwrotami przetłumaczonymi na język niemiecki. Kolejną część stanowią ćwiczenia gramatyczne utrwalające struktury pojawiające się w tekście i polegające w głównej mierze na transformacjach. Po nich następują ćwiczenia gramatyczne o charakterze powtórkowym, odwołujące się do zdobytej już wcześniej wiedzy. Każdą część podręcznika zamyka zestaw tematów do wypowiedzi ustnej lub pisemnej, sprzyjających zazwyczaj nie tylko rozwijaniu umiejętności opisywania, streszczania, relacjonowania czy argumentowania, ale też kompetencji międzykulturowej.

W zamyśle autorów podręcznik powinien wzbogacać leksykę osób przygotowujących się do studiów w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa specjalistycznego. Ma ich także oswajać z tekstami o charakterze naukowym bądź popularnonaukowym, przygotowując tym samym do udziału w wykładach i do czytania tekstów związanych ze studiowaną dziedziną.

³ M. Pasięka, *Podręczniki do nauczania JPJO wykorzystywane w Polsce w latach 1998–2000*, „Przegląd Polonijny” 2001; ankiety wysłane do polskich uniwersytetów oraz dwóch szkół prywatnych zajmujących się nauczaniem polszczyzny pokazały, że książka zajmuje III miejsce wśród najczęściej wskazywanych podręczników dla poziomu początkującego (por. *Cześć, jak się masz?* W. Miodunki i *Zaczynam mówić po polsku* J. Kucharczyka), s. 119.

Piotr Lewiński, *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001

Oto polska mowa jest podręcznikiem poświęconym przede wszystkim nauczaniu słownictwa i kształceniu sprawności komunikacyjnej w JPJO na poziomie średnio zaawansowanym. Autor wprowadza wiele wyrażen idiomatycznych oraz prezentuje leksykę zróżnicowaną pod względem stylistycznym. Książka proponuje wiele różnych typów zadań, jednak, z uwagi na wysoki udział ćwiczeń przeznaczonych do realizacji w parach lub małych grupach, a także z powodu braku objaśnień gramatycznych, najlepiej sprawdza się na kursach językowych. Uwagę – ze względu na wysoką wartość artystyczną – przykuwa oprawa graficzna podręcznika podporządkowana celom dydaktycznym poprzez powiązanie bodźca leksykalnego z graficznym. Na omówienie zasługuje także różnorodność wykorzystywanych tekstów autentycznych – od utworów najbardziej sztandarowych przedstawicieli kultury wysokiej (Kochanowski, Fredro) przez tytuły prasowe kierowane do przeciętnej odbiorcy („Jestem”, „Wieczór Wrocławia”), a na prasie kobiecej i bulwarowej kończąc („Naj” czy „Skandale”). Oprócz doskonalenia czytania ze zrozumieniem *Oto polska mowa* zachęca również do konstruowania wypowiedzi ustnych oraz pisemnych. Na końcu książki znajduje się klucz do ćwiczeń oraz aneks z wynikami testów i psychotestów, których szeroki wybór można znaleźć w książce.

Podręcznik rekomendowany jest przez Państwową Komisję Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (PKPZJPjO) jako wsparcie w przygotowaniu do egzaminu na poziomie podstawowym i średnim.

Małgorzata Pasieka, *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001

Jest to zbiór ćwiczeń gramatycznych przeznaczony dla studentów rozpoczynających naukę języka polskiego. Tematem ćwiczeń jest odmiana rzeczownika, przymiotnika i zaimka przez wszystkie przypadki, odmiana czasownika we wszystkich trybach i czasach z uwzględnieniem aspektu, formy liczebnika występującego w funkcji podmiotu, podstawowe przyimki i spójniki. Zbiór zawiera różne typy ćwiczeń: wielokrotnego wyboru, przekształcenia pojedynczych wyrazów i transformacje składniowe, ćwiczenia polegające na konstruowaniu pytań do podkreślonych części zdań oraz ćwiczenia z lukami, których celem jest dokonanie rekonstrukcji tekstu.

W pierwszej części ćwiczenia uporządkowane są według kryterium przypadku (każde ćwiczenie dotyczy tylko jednego), w częściach dalszych ćwiczenia mają charakter mieszany, co zgodne jest z zasadą stopniowania trudności. Słownictwo wykorzystane w ćwiczeniach jest proste, tak aby student mógł się skupić przede wszystkim na problemach gramatycznych. Na końcu książki znajduje się klucz do ćwiczeń, co umożliwia studentom samodzielną pracę i kontrolowanie swoich wyników w nauce.

Książka jest regularnie wznawiana w formie dodruków z datą pierwszego wydania.

Małgorzata Pasięka, Grzegorz Krajewski, Susanne Klingborn, *Tandem językowy. Teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003

Jest to pierwsze polskie opracowanie na temat tandemu językowego, sposobu uczenia się popularnego już wcześniej w krajach Europy Zachodniej, a na przełomie XX i XXI wieku zdobywającego dopiero uznanie w Polsce. Uczenie się w tandemie to uczenie się interkulturowe, w którym jednocześnie biorą udział przedstawiciele dwóch kultur i dwóch języków. Chodzi tu o wymianę różnych informacji, porównywanie różnych aspektów życia w Polsce i Niemczech, odnajdowanie wspólnych i odrębnych miejsc w obszarze kultury. Wszystko to jest werbalizowane w obu językach, a partnerzy tandemowi przechodzą płynnie od roli językowego i kulturowego eksperta do roli uczącego się.

W książce przedstawiono definicję i typy tandemu językowego, krótką historię nauczania tandemowego, tandem jako element wspierający tradycyjne nauczanie języka, omówiono specyfikę zadań i projektów oraz przedstawiono doświadczenia zdobyte przez autorów nauczycieli⁴ na kursach organizowanych przez GFPS-Polska Stowarzyszenie Naukowo-Kulturalne w Europie Środkowej i Wschodniej. Zasadniczą część stanowi jednak zbiór zadań – każdorazowo w obu wersjach językowych – które sprawdziły się jako materiał stymulujący na wielu takich kursach.

Mimo iż zadania te przeznaczone są na zajęcia tandemowe, to jednak ich wybrane wersje językowe z powodzeniem mogą też służyć jako materiał wyjściowy na jednojęzycznych zajęciach konwersacyjnych.

Urszula Dobesz, *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004

Materiały zebrane w publikacji powstały na potrzeby zajęć poświęconych wiedzy o Polsce, prowadzonych przez autorkę w SJPiK Uniwersytetu Wrocławskiego. Ich celem jest zapoznanie cudzoziemców z historią i życiem kulturalnym Wrocławia oraz ze słownictwem i z formami wypowiedzi, które pozwolą im rozumieć i tworzyć teksty o tematyce kulturalnej.

Spacery po Wrocławiu wykorzystują oryginalne teksty z prasy codziennej, tygodników opiniotwórczych czy książek popularnonaukowych o tematyce humanistycznej i proponują różnorodne ćwiczenia rozbudowujące leksykę, a tak-

⁴ Susanne Klingborn przez wiele lat prowadziła kursy języka niemieckiego organizowane przez GFPS.

że doskonalące sprawność czytania. Te same teksty stają się również punktem wyjścia do formułowania samodzielnych wypowiedzi pisemnych lub ustnych. Zamieszczone w książce fotografie, rysunki i mapy nie tylko podnoszą walory estetyczne publikacji, lecz także promują dodatkowo różne aspekty wrocławskiego życia kulturalnego. Warto podkreślić – promowaną przez ESOKJ – wielo- i interkulturowość prezentowanych tu treści: z jednej strony publikacja podkreśla polskie, niemieckie i żydowskie dziedzictwo Wrocławia, z drugiej zaś zachęca do snucia porównań i nawiązywania dialogu międzykulturowego, dzięki czemu realizuje nie tylko cele językowe.

Mimo że książka poświęcona jest w głównej mierze Wrocławowi, znaleźć w niej można również tematy uniwersalne. *Spacer po Wrocławiu* zostały umieszczone przez PKPZJPo na liście podręczników przygotowujących do egzaminu certyfikatowego na poziomie średnim i zaawansowanym.

Grażyna Zarzycka pisze w swej recenzji: (...) *choć w wielu opublikowanych dotąd podręcznikach JPJO pojawiały się – w formie tekstów czy nazw – elementy różnych kultur miejskich, po raz pierwszy w powojennej glottodydaktyce polonistycznej tak silnie wyeksponowano «małą ojczyznę», z którą autorka jest emocjonalnie związana (...), czyniąc ją miejscem spotkań z dobrem ogólnonarodowym, tzn. z polszczyzną*⁵.

Piotr H. Lewiński, *Grammatica teorico pratica della lingua polacca, Università degli studi di Napoli „L’Orientale”, Napoli 2004*

Wydana w Neapolu pozycja jest owocem czteroletniej pracy lektorskiej Piotra Lewińskiego na uniwersytecie „L’Orientale”. Zredagowana została w języku włoskim i skierowana do odbiorców z poziomu progowego i średniego. Jest to typowa, solidna gramatyka akademicka, skonstruowana zgodnie z zasadą gradacji stopnia trudności prezentowanego materiału (zarówno gramatycznego, jak i leksykalnego). Zawiera wyczerpujące komentarze, tabele, a także porównawcze zestawienia struktur językowych włoskich i polskich. Wykładowi wiedzy teoretycznej towarzyszą ćwiczenia praktyczne, w częściach pierwszej i drugiej polegające przede wszystkim na przekształcaniu form i uzupełnione o ćwiczenia komunikacyjne, a w części trzeciej – na transformacjach składniowych doskonalących operowanie różnymi odmianami stylistycznymi polszczyzny. Autor niejednokrotnie wprowadza informacje dotyczące historii i kultury polskiej. Na końcowych stronach podręcznika zamieszczono klucz, który pozwala na autonomiczną kontrolę własnych osiągnięć.

Podręcznik ten zalecany jest przez wiele włoskich ośrodków uniwersyteckich i pozaakademickich zajmujących się nauczaniem JPJO (m.in. w Mediolanie, Rzymie, Neapolu czy Salento).

⁵ Recenzja G. Zarzyckiej poświęcona *Spacerom po Wrocławiu* zamieszczona w „Poradniku Językowym” 2007, nr 7, s. 72.

Anna Dąbrowska, Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005; wyd. 2 uzupełnione (w trzech oddzielnych zeszytach dla każdego poziomu): Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008

Z Wrocławiem w tle jest pracą autorek uczestniczących w tworzeniu polskiego systemu certyfikacji. Zamieszczone tu zadania służyć mają przede wszystkim kandydatom przygotowującym się do państwowego egzaminu certyfikacyjnego. Książka składa się z trzech części, które stanowią pełne testy przykładowe na poziomy B1, B2 i C2. Każdy z testów odpowiada swą budową strukturze testów certyfikacyjnych, tj. zawiera części: *Rozumienie ze słuchu*, *Poprawność gramatyczna*, *Rozumienie tekstów pisanych*, *Pisanie* i *Mówienie* oraz system punktacji stosowany przy egzaminach państwowych. Autorki nie tylko proponują typy zadań stosowane już teraz w systemie certyfikacji, ale wprowadzają także formy nowe. Teksty wszystkich zadań odwołują się do tematyki wrocławskiej, co w żadnym wypadku nie stanowi przeszkody, by mogły być z powodzeniem wykorzystywane przez użytkowników niezwiązanych z Wrocławiem. Książka wyposażona jest w płytę CD zawierającą nagrania oryginalnych tekstów wygłoszonych przez osoby związane z miastem oraz piosenki o tematyce wrocławskiej.

Publikacja została doceniona przez Biuro Promocji Miasta Urzędu Miejskiego we Wrocławiu, które współfinansowało drugie wydanie *Z Wrocławiem w tle*. Jest ona także zalecana przez PKPZJPjO przygotowującym się do egzaminu na każdym z trzech dostępnych poziomów. W swojej recenzji Grażyna Zarzycka uznaje książkę *za ważny wkład w rozwój glottodydaktyki polonistycznej* i poleca ją *nie tylko cudzoziemcom uczącym się polskiego (...), ale również – ze względu na różnorodność form testowania – wykładowcom uniwersyteckim, którzy prowadzą zajęcia w ramach specjalizacji nauczanie języka polskiego*⁶.

Małgorzata Pasięka, Susanne Klingborn, *Polsko-niemiecki tandem językowy. Wskazówki i zadania dla początkujących*, ATUT–Neisse Verlag, Wrocław–Dresden 2005

Uczenie się w tandemie najefektywniej przebiega w grupach zaawansowanych, ponieważ uczestnicy takich tandemów bardziej mogą się skupić na przekazywanych treściach niż na kwestiach językowych. Jednak doświadczenie w pracy

⁶ G. Zarzycka [rec.], A. Dąbrowska, A. Burzyńska-Kamieniecka, U. Dobesz, M. Pasięka: *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005, s. 95, „Poradnik Językowy” 2 (651), Warszawa 2008, s. 81–85.

ze studentami polskimi i niemieckimi na tandemowych kursach językowych pokazało, że znajomość języka sąsiada jest różna po obu stronach granicy. Studenci niemieccy byli w tamtym czasie mniej zaawansowani w znajomości języka polskiego niż Polacy w znajomości niemieckiego. Stąd też powstała potrzeba opracowania zadań tandemowych dla osób na niższym poziomie biegłości językowej. Prezentowana tu książka przynosi więc zadania łatwiejsze, odwołujące się jedynie do pól tematycznych typowych dla początkujących, wprowadza więcej językowego materiału pomocniczego oraz wyposaża użytkownika w dość obszerną część metodyczną podaną w obu wersjach językowych: *Praca z zadaniami – pomysły i wskazówki* oraz *Krótki poradnik dla uczestników tandemu*. Dzięki temu zarówno osoby uczące się samodzielnie tym sposobem, jak i osoby zaczynające prowadzić tandemy językowe mogą znaleźć opis postępowania przy rozwiązywaniu konkretnych zadań tandemowych. Są to propozycje zarówno dla osób początkujących, jak i bardziej zaawansowanych, które przy rozwiązywaniu tego samego zadania powinny stawiać sobie inne cele.

Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka, *Polnisch? Aber gern! Polski? Bardzo chętnie! Sprechen, Schreiben und Hörverstehen. Übungungsheft – Stufe B1*, hrsg. v. A. Dąbrowska, K. Hartmann, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2007

Książka stanowi z założenia zbiór zadań z mówienia, pisania i rozumienia ze słuchu przeznaczony dla osób z niemieckiego obszaru językowego przygotowujących się do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1. Większość zadań ze względu na swą budowę może bez żadnych zmian posłużyć jako materiał do rozwijania i ćwiczenia sprawności mówienia i pisania. Zadania te bowiem nie tylko pokazują to, jaki poziom językowy osiągnęli kandydaci do egzaminu, ale uczą też, w jaki sposób budować wypowiedzi ustne i pisemne. Wśród zadań na rozumienie ze słuchu na uwagę zasługuje szczególnie nagranie ostatnie, do którego zaproponowano aż cztery różne typy zadań obecne w polskim systemie certyfikacji. Wstęp, część metodyczną oraz tytuły zadań przedstawiono zarówno w języku polskim, jak i niemieckim. Tak więc materiały zawarte w książce służyć mogą nie tylko uczącym się, ale również początkującym nauczycielom w Polsce i w Niemczech jako wzorzec do tworzenia własnych materiałów lekcyjnych. *Ta dwujęzyczność – jak pisze Piotr Garncarek – sprawia, że korzystanie z opracowania może odbywać się praktycznie w każdej konfiguracji – od podręcznika kursowego począwszy, a na samouczku skończywszy*⁷.

Zbiór ten stanowi pokłosie kursu językowego dla nauczycieli saksońskich, organizowanego przez SJPiK UW r na zlecenie Saksońskiej Agencji Oświatowej. Zaprezentowane w nim materiały zostały w dużej mierze stworzone na potrzeby kursu i w jego ramach wykorzystane.

⁷ Recenzję wybranych podręczników do nauki JPJO *O Wrocławiu w aktywnym tle* Piotr Garncarek zamieścił w „Kwartalniku Polonicum”, nr 11 z 2011 r., s. 81.

Aleksandra Achtelek, Wioletta Hajduk-Gawron, Agnieszka Madeja, Magdalena Świątek, *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikacyjne dla poziomu B1*, Universitas, Kraków 2009; wyd. 2 zmienione: Universitas, Kraków 2012

Bądź na B1 to owoc współpracy autorek z dwóch dynamicznie rozwijających się placówek: Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego (Achtelek, Hajduk-Gawron i Madeja) oraz SJPiK UW (Świątek) w ramach prac nad polskim systemem certyfikacji. Książka ta opublikowana została w serii Język polski dla cudzoziemców, wydawanej przez Universitas i redagowanej przez prof. Władysława Miodunkę. Głównymi jej adresatami są osoby przygotowujące się do zdawania egzaminu certyfikacyjnego z JPJO na poziomie B1, choć może ona być z powodzeniem wykorzystywana również przez inne grupy uczących się.

Książka składa się z dwóch części: pierwsza z nich zawiera ogólny opis umiejętności, jakie wymagane są od użytkownika na poziomie B1 w odniesieniu do każdej z testowanych sprawności, praktyczne wskazówki dla przygotowujących się do egzaminu oraz omówienie poszczególnych typów zadań. Ciekawym rozwiązaniem jest zamieszczenie przykładowych wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, a także zestawienie zwrotów i wyrażen charakterystycznych dla typów wypowiedzi testowanych na tym poziomie. Na część drugą składają się trzy przykładowe testy egzaminacyjne. Uzupełnieniem publikacji jest oddzielny zeszyt zawierający klucz do zadań oraz transkrypcję nagrań do części *Rozumienie ze słuchu* zamieszczonych na dwóch płytach CD. *Bądź na B1* znajduje się na liście podręczników zalecanych przez PKPZJPJO jako materiały przygotowujące do egzaminu na poziomie podstawowym.

Książka przeznaczona jest w zasadzie do pracy indywidualnej, chociaż wybrane fragmenty można też wykorzystać do pracy z grupą podczas zajęć lektoratowych.

Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka, Magdalena Świątek, Anna Żurek, *ABC Polnisch*, red. A. Dąbrowska, K. Hartmann, GAJT Wydawnictwo, Wrocław 2009; wyd. 2 zmienione: Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2013

ABC Polnisch to czteroczęściowa publikacja skierowana do niemieckich gimnazjalistów uczących się języka polskiego w ramach szkolnych zajęć uzupełniających, pomyślana jako wprowadzenie do poziomu A1 i dostosowana pod względem treści i formy do wieku odbiorcy. Jest to podręcznik przeznaczony z założenia do pracy pod kierunkiem nauczyciela. Dzięki dwujęzycznym poleceniom, przejrzystym tabelom gramatycznym i zestawieniom leksykalnym, a także słowniczкови polsko-niemieckiemu zamieszczonemu na końcu podręcznika umożliwia jednak również pracę samodzielna.

W skład zestawu wchodzi: podręcznik dla ucznia (z dwiema płytami CD), zeszyt ćwiczeń (z jedną płytą CD), podręcznik dla nauczyciela oraz zeszyt z go-

towymi do skopiowania grammi i zabawami językowymi (ten ostatni opracowany przez niemieckie nauczycielki języka polskiego Anke-Kathrin Hänel oraz Agnieszkę Korman). Warto zwrócić uwagę na towarzyszące *ABC Polnisch* nagrania: w części dialogowej głosów do nich użyczyli wrocławscy gimnazjaliści, co jest rozwiązaniem nowatorskim i rzadko spotykanym w podręcznikach do nauki JPJO, natomiast w części doskonalącej wymowę – aktorzy i pracownicy Polskiego Radia. Wymowa ćwiczona jest często na przykładach z klasyki polskiej literatury (m.in. J. Brzechwa czy L.J. Kern) oraz piosenki kierowanej do młodego odbiorcy (np. *Wesołe podwórko*). Podręcznik jest bogato ilustrowany, a zastosowane ikonki – zapowiadające m.in. ćwiczone sprawności czy rodzaje pracy – pozwalają łatwo zorientować się w zawartości poszczególnych rozdziałów. Każdy czterolekcyjny moduł zamyka zredagowana po niemiecku część poświęcona wiedzy o Polsce, związana tematycznie z problematyką poruszaną w rozdziale i przybliżająca niemieckim nastolatkom realia życia ich polskich rówieśników. Dzięki temu, jak zauważa P. Garncarek, „do niemieckiej szkoły trafia wreszcie wybór obiektywnej wiedzy o naszym kraju”⁸. Na końcu zeszytu ćwiczeń umieszczono zestawienie najważniejszych problemów gramatycznych i fonetycznych w postaci czytelnych tabel. Podręcznik metodyczny zawiera z kolei klucz do zadań i transkrypcje nagrań, a także praktyczne wskazówki dotyczące wprowadzanego materiału językowego.

Grażyna Zarzycka w swojej recenzji określa *ABC Polnisch* jako *przemysłaną i atrakcyjną całość – podręcznik, w którym zagadnienia językowe zostały umieszczone w społeczno-kulturowej otoczce (...). Jest to podręcznik nowoczesny, napisany z myślą o kształtowaniu „interkulturowych rozmówców” z ciekawością odkrywających świat Innych i nieustannie poddających refleksji wartości obecne we własnej kulturze*⁹.

Anna Majewska-Tworek, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010

Szura, szumi i szeleści to jedna z nielicznych na rynku księgarskim propozycji poświęcona nauczaniu wymowy polskiej. Adresowana jest do cudzoziemców uczących się polszczyzny oraz do nauczycieli. Jest to opracowanie nowoczesne, oferujące niezwykłą różnorodność ćwiczeń. Książka prezentuje materiał na dwa sposoby, porządkując go wokół kryteriów fonetycznych oraz wybranych pól tematycznych. Zwraca uwagę dbałość o użyteczność prezentowanej leksyki oraz odejście od skomplikowanych fonetycznie łamańców językowych

⁸ P. Garncarek, *O Wrocławiu w aktywnym tle*, „Kwartalnik Polonicum” 2011, nr 11, s. 82.

⁹ Recenzja podręcznika *ABC Polnisch* autorstwa G. Zarzyckiej zamieszczona w „Kształceniu Polonistycznym Cudzoziemców” 2011, nr 18, s. 436–437.

o wątpliwej funkcji komunikacyjnej. Można więc powiedzieć, że korzystając z *Szura, szumi i szeleści*, użytkownik odnosi dwojaką korzyść: doskonali swoją wymowę i utrwala słownictwo, z którego będzie mógł skorzystać w codziennej komunikacji.

Oprócz propozycji ćwiczeń książka zawiera również obszerną część skierowaną do lektorów. Zwraca się w niej uwagę na trudności najczęściej spotykane na polu fonetyki oraz podaje praktyczne sposoby ich przewycięzania. Niezwykle cennym dopełnieniem teorii są poglądowe fotografie oraz szkice ukazujące pracę aparatu artykulacyjnego. Część tę zamykają gotowe do skopiowania tablice przeznaczone do wykorzystania przez nauczyciela podczas ćwiczeń. Do książki dołączono także płytę CD z nagraniami prezentującymi wzorcową realizację poszczególnych trudnych fonetycznie miejsc polszczyzny.

Książka przewidziana jest głównie do pracy z lektorem, jednak typ wykorzystanych w niej ćwiczeń, obecność płyty oraz poglądowość ilustracji umożliwiają również pracę samodzielną.

* * *

Na koniec chcemy tu wspomnieć o książce, która – choć z założenia podręcznikiem dla cudzoziemców nie jest – przez wiele lat była często używana w takim właśnie charakterze. Chodzi o *Język polski* Anny Dąbrowskiej, pozycję, która ukazała się we wrocławskim Wydawnictwie Dolnośląskim w 2008 roku. Ten popularnonaukowy opis języka polskiego, przeprowadzony zarówno z perspektywy synchronicznej, jak i historycznej, stanowił często źródło tekstów używanych na zajęciach z grupami zaawansowanymi o profilu humanistycznym (byli to przede wszystkim studenci filologii obcych). Książka, ze względu na przystępny język, ciekawe ujęcie tematu i bogatą szatę ilustracyjną, cieszyła się dużą popularnością, a czasami stawała się przedmiotem recenzji, których autorami byli zagraniczni studenci zainteresowani tą właśnie tematyką.

* * *

Większość podręczników wydanych po roku 2000, których autorzy związani są z Uniwersytetem Wrocławskim, jest ciągle obecna w praktyce lektoratowej. Część z nich jest na tyle nowa, że dostępna jest nadal w ramach pierwszego wydania, część doczekała się wznowienia. Świadczy to o popularności tych książek, które radzą sobie dobrze na księgarskim rynku mimo coraz większej konkurencji związanej z aktywnością wydawniczą różnych ośrodków nauczania JPJO w Polsce i za granicą. Optymizmem napawać może też fakt, że w przygotowaniu są już następne pozycje – gramatyka funkcjonalna Piotra Lewińskiego oraz *Przewodnik po trudnych miejscach polszczyzny* Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty Pasięki.

Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka
Uniwersytet Wrocławski

Testy kwalifikacyjne w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Placement tests in the School of Polish Language
and Culture for Foreigners at the University of Wrocław

ABSTRACT

The article presents a typical placement test used at the School of Polish Language and Culture for Foreigners. The test combines elements of placement and diagnostic tests. The article also discusses the types of test tasks and the results of evaluation of the presented test. The article features the whole test, including the audioscript of the part testing listening skills.

KEY WORDS

Polish as a foreign language, testing, types of tests, placement-diagnostic test, evaluation, language skills

W ostatnich latach w polskiej literaturze glottodydaktycznej ukazało się bardzo wiele tekstów poświęconych testowaniu znajomości polszczyzny w ramach państwowego egzaminu z języka polskiego jako obcego¹. Ich autorzy koncentrują się na testowaniu wybranych sprawności oraz specjalistycznych odmian języka polskiego (Sajkowska 2013), analizują i porównują polskie

¹ Zob. w niniejszym tomie: A. Dąbrowska, *Udział współpracowników...*; dwa tomy pokonferencyjne w całości poświęcone zagadnieniu certyfikacji: *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji*, red. J. Tambor, D. Rytel-Kuc, Katowice–Leipzig 2006, *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Frankfurt am Main 2008; *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 17, red. G. Zarzycka i G. Rudziński, Łódź, s. 571–591.

oraz europejskie dokumenty związane z testowaniem znajomości języków (Seretny 2013), porównują typy testów certyfikatowych dla języka polskiego i innych języków. Na polskim rynku księgarskim mamy już sporo zbiorów zadań testowych lub całych testów przykładowych dla języka polskiego jako obcego. Poza tym pojedyncze przykładowe testy na konkretny poziom zaawansowania obecne są także w wybranych podręcznikach. Są to publikacje autorów pochodzących z różnych ośrodków uniwersyteckich oraz testy ukazujące się na stronach internetowych PKPZJPjO². Dostępne są też zbiory innych testów biegłości, przygotowane z myślą o uczących się, którzy zamierzają podjąć studia w języku polskim na różnych kierunkach. Najstarszym takim zbiorem jest *Polski à la carte* Stanisława Mędaka, który zawiera propozycje testów cząstkowych, końcowych, diagnostycznych i sprawdzających. Wykaz testów dostępnych na rynku księgarskim zamieszczamy na końcu artykułu.

Na wielu konferencjach glottodydaktycznych problem testowania pojawia się również dosyć często, jednak dotyczy w głównej mierze państwowego egzaminu certyfikatowego. Autorami jednych z nielicznych artykułów poświęconych testowaniu pozacertyfikatowemu są Grzegorz Rudziński (Rudziński 2010) oraz Danuta Gałyga (Gałyga 2013). O testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego piszą również Ewa Lipińska i Anna Seretny (Seretny, Lipińska 2005), odwołując się do prac Hanny Komorowskiej (Komorowska 2002).

Na kształt wszystkich testów przeprowadzanych w Szkole niewątpliwie pozytywny wpływ wywarły doświadczenia zebrane zarówno podczas prac pierwszej Grupy Roboczej oraz obecnego Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy PKPZJPjO, jak i na kursie dla nauczycieli niemieckich przygotowujących się do egzaminu państwowego.

Od wielu lat w naszym ośrodku przeprowadza się następujące typy testów:

1. Testy kwalifikacyjne przed kursami semestralnymi i letnimi.
2. Testy osiągnięć po zakończeniu każdego typu kursu, w tym testy dla studentów UWr studiujących po angielsku w ramach programu Full-time studies MA/BA. Zgodnie z zarządzeniem rektora UWr studenci studiujący w ramach tego programu są zobowiązani przystąpić do testu końcowego na poziomie A1 lub A2.
3. Testy biegłości: dla kandydatów na studia w języku polskim na UWr, dla osób ubiegających się o pracę w Polsce, próbne testy na poziom B1 (na wzór testów certyfikatowych) oraz uniwersyteckie testy biegłości na poziomie A1 i A2.

Ponieważ kształcenie językowe cudzoziemców studiujących na Uniwersytecie Wrocławskim przebiega równoległe w Szkole oraz w Zakładzie Języko-

² Zob. www.certyfikatpolski.pl; w niniejszym tomie: A. Dąbrowska, *Udział współpracowników SJPiK w pracach związanych z egzaminami państwowymi...*

znawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej, trzeba tu wspomnieć też o testach biegłości na poziomy B1 i B2, zdawanych przez wszystkich studentów zagranicznych, którzy studiują na naszym uniwersytecie w języku polskim. Są to obowiązkowe egzaminy końcowe dla wszystkich regularnych studentów UW. W swojej strukturze nawiązują do państwowych testów certyfikatowych i składają się z części pisemnej i ustnej.

Największa grupa osób przystępuje w Szkole do testów kwalifikacyjnych, przeprowadzanych przed kursami semestralnymi i letnimi, dlatego w artykule tym chcemy skoncentrować się właśnie na nich.

W dalszej części tekstu zamieszczamy przykładowy test kwalifikacyjny oraz dotyczące go dane ewaluacyjne.

Przeprowadzany w Szkole test kwalifikacyjny ma wyłącznie charakter pisemny, składa się zawsze z czterech części: rozumienia ze słuchu, gramatyki i leksyki, rozumienia tekstów pisanych oraz pisania; maksymalna liczba punktów za cały test wynosi 100.

Wypracowany przez nas i sprawdzony wielokrotnie model testu stanowi połączenie testu plasującego i diagnostycznego. Jakkolwiek liczba punktów przeznaczona na część testującą znajomość podsystemów języka, tj. gramatyki i leksyki, jest największa, to jednak testujemy również większość sprawności językowych. Rezygnujemy natomiast z testowania mówienia, co wiąże się ze względami natury technicznej. Testowanie sprawności przynosi dużo więcej informacji na temat poziomu zaawansowania językowego studenta i dlatego warto je przeprowadzać, mimo iż rozwiązanie takiego testu wymaga od studentów więcej czasu, podobnie jak jego przygotowanie i sprawdzanie przez nauczycieli. Wyniki uzyskane przez studentów pozwalają nie tylko na przypisanie ich do odpowiedniej grupy, lecz dają też nauczycielowi lepszy wgląd w umiejętności przyszłego ucznia. Nauczyciel może na podstawie tego testu stwierdzić, które sprawności (poza mówieniem) sprawiają zdającemu najwięcej trudności, czy też – myśląc pozytywnie – w których jest najlepszy. Do testu organizowanego pierwszego dnia kursu przystępuje zwykle od 80 do 150 osób i jego rezultaty są znane już następnego dnia.

Jeśli chodzi o części składowe, test kwalifikacyjny przypomina certyfikacyjny test biegłości językowej, jednak stopień trudności zamieszczonych zadań jest dużo bardziej zróżnicowany, ponieważ test musi pozwolić na zakwalifikowanie studentów na wiele różnych poziomów zaawansowania (od 7 do 10 poziomów).

I tak w części *Rozumienie ze słuchu* zamieszczamy cztery zadania. Pierwsze zadanie (zazwyczaj z materiałem graficznym) polega na przyporządkowaniu słuchanego tekstu do obrazka (pojedyncze zdania, dialogi, proste definicje), drugie opiera się na technice zdań prawdziwych i fałszywych, trzecie polega na udzieleniu odpowiedzi na pytania otwarte, czwarte na wyborze jednej możliwości z trzech lub na uzupełnianiu brakujących informacji (wypełnianiu luk w tekście). Dwa z tych zadań oparte są zazwyczaj na tekstach oryginalnych po-

chodzących z programów radiowych. Wszystkie typy zadań występujące w naszych testach znane są z podręczników i zbiorów testów. W wypadku zadania polegającego na uzupełnianiu luk odchodzimy od tekstów ciągłych na rzecz krótkich zdań, w których chodzi o wpisywanie konkretnych, ważnych informacji, bez których przekaz nie spełniłby swojej roli. Unikamy w tej części bardziej skomplikowanych typów zadań na dobieranie, ponieważ wiemy, że wymagają one od testowanej osoby specjalnego typu umiejętności pozajęzykowych. Wszystkie zadania, nawet te najprostsze, powtarzane są dwukrotnie, tak by również osoba nieznająca techniki rozwiązywania zadań testowych była w stanie je wykonać. Na stronie internetowej Szkoły umieszczony jest test przykładowy, który zapoznaje zainteresowanych ze strukturą testu i z konkretnymi typami zadań. Na tej samej stronie znajduje się uwaga, że do testu nie powinny przystępować osoby, które po zapoznaniu się z testem kwalifikacyjnym stwierdzą, iż nie są w stanie rozwiązać żadnej jego części. O stopniu trudności zadań testowych za każdym razem decydują również wyniki analizy informacji, podanych przez przyszyłych uczestników kursów na karcie zgłoszeniowej. Dotyczą one subiektywnej oceny własnych umiejętności, sposobów nabywania polszczyzny oraz podręczników i innych materiałów, z których osoby te się uczyły.

W części gramatyczno-leksykalnej zamieszczonych jest od 8 do 10 zadań. Są to zadania wyboru (z dwóch lub trzech możliwości oraz z ramki), zadania na przekształcenia form, zadania z lukami, zadania na transformacje składniowo-leksykalne oraz układanie pytań do podkreślonych części zdań. Problematyka gramatyczna i leksykalna jest zróżnicowana – od poziomu początkującego wzwyż. Każdorazowo przynajmniej jedno zadanie w tej części testu oparte jest na tekście autentycznym z wyższego poziomu zaawansowania językowego. Tekst nie podlega żadnym uproszczeniom gramatycznym, leksykalnym ani tekstowym.

W części *Rozumienie tekstu pisanego* zamieszczamy cztery zadania: dopasowywanie pojedynczych napisów do miejsca, w którym można je spotkać, testy wyboru z trzech możliwości, uzupełnianie tekstu wyrazami z ramki, uzupełnianie tekstu fragmentami usuniętych zdań oraz zadanie oparte na technice wyboru między jednostkami: Prawda/Nieprawda/Brak informacji. Wszystkie zadania w tej części testu oparte są na materiałach autentycznych. Pierwsze dwa teksty zadań podlegają zazwyczaj uproszczeniu pod względem językowym, pozostałe dwa zachowują oryginalny charakter, chociaż mogą zostać skrócone.

W części *Pisanie* występują zwykle dwa typy zadań: zadanie z elementem graficznym lub zadanie z podanymi informacjami do wykorzystania. Zadanie z obrazkiem składa się zawsze z części A i B. Część A polega bądź na opisaniu obrazka, bądź na wypełnieniu dymków tekstem, część B na napisaniu rozbudowanego tekstu narracyjnego związanego z sytuacją przedstawioną na obrazku. Natomiast zadanie bez elementu graficznego polega na napisaniu 10 rozbudowanych zdań z wykorzystaniem podanych informacji. Każde zadanie jest opatrzone przykładem wskazującym na oczekiwane rozwiązanie, przy każdym

podano też szczegółową punktację. W kluczu zawarta jest również informacja o zasadach przyznawania punktów w tej części testu, co zapewnia większą standaryzację oceniania.

Poszczególne części testu punktowane są w następujący sposób: *Rozumienie ze słuchu* – 25 punktów, *Gramatyka i leksyka* – 35 punktów, *Rozumienie tekstu pisanego* – 25 punktów oraz *Pisanie* 15 punktów.

Po każdym przeprowadzonym teście następuje jego analiza. Jej wyniki lektorzy omawiają dokładnie z uczącymi się, koncentrując się na zadaniach, które sprawiły najwięcej problemów.

Poniżej zamieszczamy przykładowy test kwalifikacyjny wraz z danymi ewaluacyjnymi. Prezentujemy tu jedynie część danych ewaluacyjnych, dotyczących punktacji globalnej w obrębie każdej sprawności. Odwołujemy się jednak w teście także do danych szczegółowych, dotyczących ewaluacji poszczególnych zadań w każdej części testu.

Ewaluacja testu kwalifikacyjnego załączonego na końcu artykułu. Test pisało 86 osób

Lp.	Kraj	Liczba punktów				
		za całość	za część A	za część B	za część C	za część D
		maks. 100	maks. 25	maks. 35	maks. 25	maks. 15
1.	Czechy	92,25	25	30,5	24	12,75
2.	Rosja	88,75	24	30	22	12,75
3.	Czechy	87,5	24	28,5	22	13
4.	Czechy	86	24	32	24	6
5.	Czechy	84,75	21,5	28,5	24	10,75
6.	Czechy	83,75	21	31,25	18	13,5
7.	Ukraina	82,25	22	29,75	21	9,5
8.	Ukraina	81,5	17	29,5	23	12
9.	Czechy	80,75	23,5	32	21	4,25
10.	Czechy	79,75	22	29,5	19	9,25
11.	Ukraina	79,5	21	26,25	22	10,25
12.	Azerbejdżan	79	18	29	21	11
13.	Niemcy	78,75	16	28	21	13,75
14.	Czechy	78,25	22	28	22,5	5,75

15.	Wielka Brytania	75,5	18	31	16	10,5
16.	Czechy	75	20	28,5	22	4,5
17.	Litwa	74,75	18	30,25	17	9,5
18.	Rumunia	74,75	17,5	23,5	21	12,75
19.	Ukraina	74,5	20	26,25	22	6,25
20.	Kanada	74,5	20	28,25	21	5,25
21.	Ukraina	74	18,5	24,75	22	8,75
22.	Ukraina	74	19,5	25,5	22	7
23.	Ukraina	73,25	18	26,75	18	10,5
24.	Ukraina	73	18	25,75	22	7,25
25.	Wielka Brytania	72,75	21	26,25	19,5	6
26.	Ukraina	70,5	18	24	23	5,5
27.	Ukraina	70,25	18,5	25,75	21	5
28.	Estonia	69,75	17	20,75	22	10
29.	Ukraina	68,75	20	23,25	21	4,5
30.	Niemcy	68,75	20,5	25,25	18	5
31.	Rosja	68,25	17	23,25	23	5
32.	Ukraina	68	21,5	27,5	19	0
33.	Chorwacja	68	17	25,75	18	7,25
34.	Czechy	67,75	17,5	23	20	7,25
35.	Ukraina	67,5	20,5	28	19	0
36.	Niemcy	67,25	19	22	18	8,25
37.	Ukraina	66,5	18	21,25	18	9,25
38.	Niemcy	66,25	13	23,75	21	8,5
39.	Kazachstan	66	19,75	18,25	23	5
40.	Ukraina	64	15,5	25,5	21	2
41.	Białoruś	63,5	18	24	21	0,5
42.	Czechy	63	21	18,5	19	4,5
43.	Czechy	62,75	17,5	23,75	19	2,5

44.	Słowacja	62,5	18	20,75	21	2,75
45.	Białoruś	62,25	19,5	19,75	23	0
46.	Rosja	61,75	20,5	19,5	18	3,75
47.	Ukraina	61,5	14	23,5	20	4
48.	Litwa	60,75	17	23,75	16	4
49.	Ukraina	60,5	17,5	21,25	19	2,75
50.	Niemcy	60	16	17	17	10
51.	USA	59,75	20	29,25	0	10,5
52.	Czechy	58,75	16	24,5	17	1,25
53.	Czechy	57,75	21	17,25	17	2,5
54.	Słowacja	57,25	17	22,75	16	1,5
55.	Ukraina	56	11,5	21,25	15	8,25
56.	Chorwacja	56	14	24	12	6
57.	Niemcy	54	15	21,25	15	2,75
58.	Niemcy	53	17	19,75	11	5,25
59.	Włochy	52,5	18	16,5	18	0
60.	Japonia	50,5	8	23,75	17	1,75
61.	Egipt	50,25	14	16,75	18,5	1
62.	Francja	49,75	16	13	18	2,75
63.	Niemcy	48,5	17	14	16	1,5
64.	Ukraina	47	17	13	17	0
65.	Niemcy	47	13	16,25	15	2,75
66.	Niemcy	45,25	14	12,5	12	6,75
67.	Kazachstan	43,75	14	12,75	15	2
68.	Ukraina	43,75	13,5	13,25	16	1
69.	Rosja	43,25	13	14,75	15	0,5
70.	Słowacja	43,25	15	13,25	15	0
71.	Hiszpania	43	16	9,5	14	3,5
72.	Niemcy	41	12	13,5	13,5	2
73.	Niemcy	38	12	8	14	4

74.	Niemcy	37,5	13	11	13	0,5
75.	Niemcy	36,25	8	13,25	15	0
76.	Niemcy	34,25	9	14,25	11	0
77.	Niemcy	33,5	16	8,5	9	0
78.	Niemcy	33,25	10	13,75	9,5	0
79.	Azerbejdżan	32,5	11	10,5	11	0
80.	BRAK	32,25	10	10,25	12	0
81.	Rosja	27	11	7,25	6	2,75
82.	Niemcy	19,5	8	8,5	3	0
83.	BRAK	15,75	8	4,25	3,5	0
84.	Rosja	14	3	4	7	0
85.	Ukraina	14	4	6	4	0
86.	Niemcy	13,75	4	5	3,5	1,25

Komentarze do ewaluacji

1. Rozumienie ze słuchu

W tej części testu tylko jedna osoba uzyskała maksymalną liczbę punktów (25), 53 osoby uzyskały powyżej 66,6% całości punktów, 27 osób między 33,3 a 66,6%, natomiast 6 osób poniżej 33,3%. Minimalna liczba uzyskanych punktów wynosiła 3, tj. 12%.

Należy dodać, że teksty do pierwszych dwóch zadań zostały nagrane przez lektorów radiowych w wolnym tempie. Nie występują tu więc żadne zakłócenia czy inne uchybienia charakterystyczne dla języka mówionego. Dwa pozostałe zadania są oparte na nagraniach autentycznych, pochodzących z programów radiowych. Zadania różnią się między sobą stopniem trudności.

Zgodnie z przewidywaniami zadanie pierwsze zostało rozwiązane dobrze przez największą liczbę zdających, zadanie drugie okazało się – mimo wolnego tempa nagrania i starannego odczytania tekstu przez lektora – trudniejsze od zadania trzeciego, autentycznego. Jedną z przyczyn trudności okazała się jego tematyka, odległa od zainteresowań i doświadczeń zdających test w tym właśnie semestrze. Najbardziej rozproszone i najłabsze wyniki uzyskali testowani w zadaniu czwartym, co jest zrozumiałe ze względu na rodzaj nagrania (kilku rozmówców, zróżnicowane tempo wypowiedzi, szумы i inne zakłócenia).

2. Gramatyka i leksyka

W tej części testu 39 osób uzyskało powyżej 66% całości punktów, 35 osób między 33,3 a 66,6%, 12 osób poniżej 33,3%. Minimalna liczba uzyskanych punktów wynosiła 4, tj. 11%, a maksymalna 32,25, tj. 93%.

Zamieszczone tutaj zadania gramatyczne i leksykalne skonstruowane są w taki sposób, że każde z nich zawiera operacje językowe o różnym stopniu trudności. Tak więc nie ma zadań w całości łatwych, lecz łatwe mogą być jedynie wybrane operacje. Zakłada się, że zadanie posiada odpowiednią moc różnicującą, jeśli rozwiązuje je od 15 do 85% zdających. Taki wymóg spełniają najlepiej zadania 1, 2, 6 i 8. W tym teście najsłabszą moc różnicującą miało zadanie 7 (wybór formy aspektowej), co wiąże się z dużą liczbą zdających z pierwszym językiem słowiańskim. Trudnym zadaniem okazało się dla tej grupy zadanie 4, polegające na samodzielnym uzupełnieniu zdań przyimkami. Warto podkreślić, że ten typ zadań – z lukami całościowymi – oraz zadanie polegające na stawianiu pytań do podkreślonych części zdań stanowią zwykle dla piszących dużą trudność.

3. Rozumienie tekstu pisanego

W tej części 55 osób uzyskało powyżej 66,6% całości punktów, 25 osób między 33,3 a 66,6%, a 6 osób poniżej 33,3%. Nikt nie uzyskał maksymalnej liczby punktów, a jedna osoba nie uzyskała żadnych punktów. Ponieważ widoczne jest to, że osoba ta uzyskała w innych częściach testu dość wysokie noty, można przypuszczać, że o niepowodzeniu w tej części zadecydować mogły względy pozajęzykowe (np. przeoczenie, złe gospodarowanie czasem).

Ta część składa się z czterech zadań ułożonych od najłatwiejszego do najtrudniejszego. Zadanie pierwsze polega na rozumieniu typowych napisów znajdujących się w przestrzeni miejskiej. Zadanie drugie opiera się na technice wyboru między jednostkami: *Prawda/Nieprawda/Brak informacji*, zadanie trzecie wymaga uzupełnienia luk w tekście usuniętymi fragmentami zdań, natomiast czwarte stanowi test wyboru z trzech możliwości. Trudniejszym zadaniem dla zdających okazało się zadanie 2, ze względu na wprowadzenie kategorii *Brak informacji*. W wypadku tego testu zadanie 3 okazało się zadaniem łatwiejszym, niż zaplanowano. W zadaniu 4 trudność sprawiało nie tylko rozumienie samego tekstu, ale również treść jednostek do wyboru.

4. Pisanie

Wyniki osiągnięte przez piszących potwierdzają, że pisanie w języku obcym jest tą sprawnością, która następcza najwięcej trudności. 14 osób w ogóle nie podjęło próby napisania tej części testu i w związku z tym nie uzyskało żadnego punktu. 34 osoby nie przekroczyły 5 punktów, tj. 33,3%, 22 osoby uzyskały od 5,25 do 10 punktów, tj. między 33,3 a 66,6%, natomiast 12 osób od 10,25 do 13,5 punktu, tj. między 66,6% a 90%. Z naszych doświadczeń wynika, że pro-

cent osób rezygnujących z wykonania tego zadania jest mniejszy, jeśli zadaniu towarzyszy materiał graficzny.

Podsumowanie

Podobnie jak w wypadku testów kwalifikacyjnych o tej samej strukturze i skali trudności, stosowanych w Szkole od wielu lat, także prezentowany tutaj test pozwolił na trafne podzielenie uczestników kursu na grupy. Warto zauważyć, że we wszystkich częściach testu, poza słuchaniem, nikt nie uzyskał maksymalnej liczby punktów. Oznacza to, że stopień trudności testu umożliwił rozróżnienie umiejętności zdających również na najwyższych poziomach zaawansowania. Tak więc przyjęty w Szkole model testu, polegający także na testowaniu sprawności, a nie jedynie znajomości gramatyki i leksyki, wydaje się pożyteczny dla uczących się i nauczycieli. Uczący się zostają przydzieleni do odpowiedniej grupy, natomiast nauczyciele otrzymują poszerzony obraz kompetencji językowych swoich uczniów. Na tej podstawie mogą przygotować program nauczania dostosowany do umiejętności i potrzeb uczących się.

Potwierdzeniem skuteczności testu kwalifikacyjnego jest również mała liczba osób, które wyrażają chęć zmiany grupy ze względu na nieodpowiedni poziom.

Na koniec chcemy dodać, że w wypadku mniejszych kursów, na które zgłaszają się osoby deklarujące jedynie bardzo słaby lub słaby poziom znajomości języka, wykorzystujemy zmodyfikowany test z serii *Hurra!!! Po polsku*³, dodając zagadnienia związane z interferencją międzyjęzykową, zjawiskiem pułapki komunikacyjnej, fałszywych przyjaciół czy wyrazów mylonych o podobnym brzmieniu.

Autorki dziękują pani Katarzynie Hołodzie, lektorce w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, za przygotowanie ewaluacji.

³ Zob. wykaz testów na końcu artykułu. A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku. Test kwalifikacyjny*, Kraków 2008.

SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY
SCHOOL OF POLISH LANGUAGE AND CULTURE



ECOLE DE LANGUE ET CIVILISATION POLONAISES
SCHULE FÜR POLNISCHE SPRACHE UND KULTUR

Test kwalifikacyjny
semestr zimowy
rok akademicki 2013/2014

Imię _____

Nazwisko _____

Kraj _____

1. Czy już uczyła się Pani/uczył się Pan języka polskiego w naszej Szkole?
tak/nie

2. Jestem stypendystką tak/nie

3. Płacę za kurs samodzielnie tak/nie

4. Liczba punktów: _____/ 100 p.

5. Imię i nazwisko lektora: _____

6. Numer grupy: _____

Wrocław, 30 września 2013 r.

Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego
Przygotowanie tekstu: Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka
Opracowanie graficzne tekstu: Anna Mądrecka

CZEŚĆ A. Rozumienie ze słuchu

___ / 25 p.

Zadanie 1

Proszę uważnie słuchać nagrania i wykonywać zadanie zgodnie z podanym przykładem. Jest o jeden obrazek za dużo. Uwaga: nagranie zostanie odtworzone dwa razy. ___ / 5 p. (5 × 1 p.)

Zadanie 2

Przykład:



A – Tekst nr 1



B – Tekst nr ___



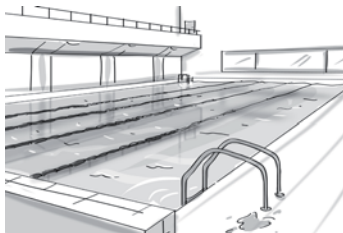
C – Tekst nr ___



D – Tekst nr ___



E – Tekst nr ___



F – Tekst nr ___



G – Tekst nr ___

Przed wysłuchaniem nagrania proszę zapoznać się z treścią zadania, a następnie wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem (P – prawda, F – fałsz). Uwaga: nagranie zostanie odtworzone dwa razy.

____ / 10 p. (10 × 1 p.)

Honorowy Obywatel – Eugeniusz Get-Stankiewicz

Przykład:			
0.	<i>Wniosek o nadanie tytułu artysty-ście złożony w 2016 roku.</i>	P	F
1.	Tytuł Honorowego Obywatela Wrocławia nadawany jest przez radę miasta.	P	Ⓣ
2.	Eugeniusz Get-Stankiewicz jest pierwszym Artystą, który otrzymał ten tytuł.	P	F
3.	Autoportrety były częstym elementem prac graficznych Artysty.	P	F
4.	Portrety Artysty można spotkać także w przestrzeni miejskiej.	P	F
5.	Eugeniusz Get-Stankiewicz zaprojektował we Wrocławiu uliczkę Jatki i ulicę Norwida.	P	F
6.	Zagraniczne przewodniki informowały, że Artysta chodzi na śniadania do Literatki.	P	F
7.	Prace nad sposobem pokazania twórczości Geta-Stankiewicza w 2016 roku ciągle trwają.	P	F
8.	Projekty związane z twórczością Artysty mają służyć promocji jego sztuki w Europie.	P	F
9.	Eugeniusz Get-Stankiewicz jest Honorowym Obywatel Wrocławia od ubiegłego roku.	P	F
10.	W uroczystej sesji rady miasta brała udział rodzina Artysty.	P	F

(Na podstawie: „GW Wrocław”, 27.02.2013)

Zadanie 3

Proszę uważnie słuchać nagrania i wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem. Uwaga: nagranie zostanie odtworzone dwa razy.

____ / 5 p. (5 × 1 p.)

Bazaristan? Co to takiego?

Propozycje pani architekt Aleksandry Wasilkowskiej i znanego wrocławskiego rzeźbiarza Olafa Brzeskiego

Przykład:	
0. Dziennikarka rozmawia z: a. jedną osobą, b. dwiema osobami, c. trzema osobami.	3. Aleksandra Wasilkowska uważa, że architekci powinni: a. skoncentrować się na dużej architekturze, b. zajmować się całą przestrzenią miasta, c. czytać książki o targowiskach.
1. Projekt „Bazaristan” dotyczy: a. cen na targowiskach, b. jakości towarów na targowiskach, c. wyglądu targowisk.	4. „Bazaristan” to wspólnota kupców, artystów, architektów i urzędników, która: a. zaczyna dopiero powstawać, b. ma długą tradycję w Polsce, c. ma długą tradycję za granicą.
2. Aleksandra Wasilkowska w tym roku: a. kupiła książkę <i>Architektura cienia</i> , b. przeczytała książkę <i>Architektura cienia</i> , c. opublikowała książkę <i>Architektura cienia</i> .	5. Rzeźba Olafa Brzeskiego ma formę: a. kwiatu-chwasta, b. wazonu z tulipanami, c. napisu „Bazaristan”.

Zadanie 4

Proszę uważnie słuchać nagrania A i B i odpowiedzieć na zadane pytania.

Uwaga: nagranie zostanie odtworzone dwukrotnie. _____ / 5 p. (5 × 1 p.)

A. Dwa głosy o lekturach obowiązkowych w polskich szkołach

Przykład:

0. Jakim typem szkoły jest wrocławska „szesnastka”?
Gimnazjum

1. Czego dotyczyły najnowsze badania Biblioteki Narodowej?

2. Co robi według badań 11% polskiego społeczeństwa?

3. Dlaczego wyniki badania są według specjalistów złe?

B. Nowe życie starych rzeczy – czyli o wymianie garażowej

4. Dlaczego Witek Czaszka wyrzucał na początku wszystkie stare rzeczy z garażu?

5. Gdzie Witek znalazł rozwiązanie problemu niepotrzebnych rzeczy?

CZĘŚĆ B. Gramatyka i leksyka

_____/ 35 p.

Zadanie 1

Proszę wybrać odpowiedni wyraz/odpowiednie wyrazy zgodnie z podanym przykładem. _____/ 6 p. (12 × 0,5 p.)

Przykład:

0. Komu podobał się ten film?

a) komu

b) dla kogo

c) kto

1. Dla ilu..... masz zaproszenia na koncert?

a) osób

b) osobami

c) osoby

2. O.....ona się tak martwi?

a) czym

b) czego

c) co

3. Dla.....dzieci zabrakło miejsc w autobusie.

a) dwojga

b) dwóch

c) dwu

4. Tonią nie możemy teraz wyjechać.

a) przez

b) z powodu

c) dzięki

5.został namalowany ten portret?

a) od kogo

b) przez kogo

c) kim

6.tę instrukcję tak długo, aż będziesz wiedział, jak to naprawić.

a) Przeczytaj

b) Czytałybys

c) Czytaj

7. Drogi! Bardzo dziękujemy za pomoc!

a) Pan Dyrektor

b) Panie Dyrektorze

c) Pana Dyrektora

8. Czy i ty jutro.....z nami do teatru?
a) poszedłbyś b) poszedłby c) poszedłeś
9. Nie wiem, dlaczego Ewa.....tak zrozumiwała.
a) stała b) została c) stała się
10. Niewielu.....ze studiów zrobiło karierę w naszym mieście.
a) moi koledzy b) moich kolegów c) moich koleżanek
11. Naprawdę nie smakuje ci.....?
a) to ciasto b) tego ciasta c) te ciasta
12. Wrocław to.....Dolnego Śląska.
a) stolicą b) stolicy c) stolica

Zadanie 2

Proszę zapytać o podkreślone fragmenty zdań. ___ / 4 p. (8 × 0,5 p.)

Przykład:

0. *Chciałabym mieć zielony płaszcz.*

Jaki?

1. Jakaś pani o ciebie pytała. ?
2. Nie lubię tego chłopaka. ?
3. Tak, to jest mój samochód. ?
4. To są córki mojej kuzynki. ?
5. Ten abażur jest zrobiony z papieru. ?
6. Telewizja interesuje się tym tematem. ?
7. Będziemy na urlopie do 12 marca. ?
8. Bardzo dziwię się twojej siostrze. ?

Zadanie 3

Proszę przekształcić zdania zgodnie z podanym przykładem.

___ / 5 p. (5 × 1 p.)

Przykład:

0. *Adam i Jacek zawsze robią zakupy w tym sklepie.*

klientami

Adam i Jacek są stałymi klientami tego sklepu.

1. Wszyscy pracownicy muszą opuścić dzisiaj biuro do 17.00.

Każdy

.....

2. Kto napisał tę książkę?

autorem

.....

3. Powiedział mi to mój brat.

Dowiedziałem się

.....

4. Maja poszła do sklepu po mleko.

żeby

.....

5. Przedszkole zamknięto, ponieważ panowała epidemia grypy.

z powodu

.....

Zadanie 4

Proszę uzupełnić zdania odpowiednimi przyimkami.

____ / 2,5 p. (5 × 0,5 p.)

Przykład:

0. Teraz mieszkamy **pod** Wrocławiem.

1. O 17.00 wychodzę na dworzec.....koleżankę.

2. Martyna wraca dzisiaj.....morza.

3. Naprawdę nie wiesz,.....kogo ona pracuje?

4. Sekretariat znajduje się.....pierwszym piętrze.

5. Musimy skorzystać.....pomocy adwokata.

Zadanie 5

Proszę uzupełnić zdania odpowiednimi spójnikami z ramki. Jeden wyraz jest zbędny.

____ / 2,5 p. (5 × 0,5 p.)

który zanim bo czy choć żeby jeżeli
--

Przykład:

0. Chłopak, **który** mieszka nad nami, jest kuzynem Marcina.

1..... przyjechałem na studia do Polski, przez trzy lata uczyłem się polskiego na kursach.

2. Roman chciał, Magda przyszła dzisiaj wcześniej.
3. Nie wiem, będę mogła się z tobą spotkać.
4. Porozmawiam z nim, nie mam na to najmniejszej ochoty.
5. Nie było go w pracy, był chory.

Zadanie 6

Proszę wybrać odpowiedni wyraz/odpowiednie wyrazy zgodnie z podanym przykładem. _____ / 2,5 p. (5 × 0,5 p.)

Przykład:

0. Do miasta pojedziemy b. Teraz nie ma na to czasu.

- a. wczesnego popołudnia
- b. wczesnym popołudniem**
- c. wczesnym popołudniu

1. Powinieneś u niej być

- a. każdy tydzień,
- b. każdym tygodniem,
- c. każdego tygodnia.

2. Jeszcze nie tak dawno po Polsce jeździło dużo małych fiatów, a
ich liczba jest niewielka.

- a. ówczasie,
- b. w ten czas,
- c. obecnie.

3. Jak zawsze szedł i od niechcienia oglądał wystawy.

- a. z wolnym krokiem,
- b. wolnym krokiem,
- c. wolnego kroku.

4. Musimy skończyć tę pracę, kiedy jest jeszcze jasno.

- a. za dnia,
- b. dniem,
- c. w dniu.

5. A kiedy to się stało, wszyscy zwiesili na kwintę.

- a. głowy
- b. uszy
- c. nosy

Zadanie 7

Proszę podkreślić odpowiednie wyrazy zgodnie z podanym przykładem.

____ / 2,5 p. (10 × 0,25 p.)

Wczoraj przez całe przedpołudnie (**robiliśmy**/zrobiliśmy)⁰ zadania z matematyki.

Po 10.00 (pojawiał się/pojawił się)¹ u mnie Marek i zaraz (zaczynaliśmy/zaczęliśmy)² przeglądać notatki. Kiedy ja (znajdowałam/znalazłam)³ już zadania na następny dzień, a Marek ciągle jeszcze (kartkował/przekartkował)⁴ zeszyty, (dochodził/doszedł)⁵ nas dźwięk telefonu. Przez dłuższą chwilę (rozglądałam się/rozejrzałam się)⁶ za moją komórką i w końcu ją (odkrywałam/odkryłam)⁷ w kieszeni kurtki, którą (rzucałam/rzuciłam)⁸ na ławkę pod drzewem. To była moja siostra. Jak zwykle (mówiła/powiedziała)⁹ przez dobrych kilka minut, żeby (informować/poinformować)¹⁰ mnie o niespodziewanej wizycie wujka Staszka.

Zadanie 8

Proszę wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem.

____ / 10 p. (20 × 0,5 p.)

Witaminy: pozwalają (walczyć, **poskromić**, zniknąć)⁰ stres, regulują metabolizm, dodają energii, a także dbają (na, po, o)¹ stan skóry. Organizm nie potrafi ich magazynować, dlatego powinniśmy zaopatrywać się w (je, nie, nich)² na bieżąco. Gdzie ich (szukać, znaleźć, zobaczyć)³ i jaki wpływ mają na nasze zdrowie?

Witamina B₁: trzyma (nerwy, zdenerwowanie, stresy)⁴ na wodzy i uwalnia energię z glukozy. Na (czym, co, czego)⁵ jeszcze działa?

Dbaj o prawidłowe (funkcję, pracowanie, działanie)⁶ układu nerwowego. Chroni nas m.in. (od, nad, przed)⁷ problemami z pamięcią, koncentracją i uwagą. Łagodzi emocje. Co jeszcze zawdzięczamy (witaminie, witaminę, witaminą)⁸ B₁? Jest konieczna do metabolizmu (węglowodan, węglowodanu, węglowodanów)⁹. Co to oznacza? Po pierwsze, wpływa na poziom energii, (którą, której, którego)¹⁰ przyływ rzeczywiście odczuwamy. Po drugie, glukoza, (dzięki, przez, ze względu)¹¹ temu, że została prawidłowo (spalana, spalona, palona)¹², nie przemienia się w toksyczne związki. Witamina B₁ sprzyja też (gojenia, gojeniem, gojeniu)¹³ się ran.

Na witaminę B₁ (najłatwiej, najłatwiejsza, łatwa)¹⁴ natrafić w pełnoziarnistych produktach zbożowych, brązowym ryżu i warzywach strączkowych. Witamina ta, (podobnie, jakby, jak)¹⁵ wszystkie witaminy z grupy B, jest łatwo (rozpuszczalna, rozpuszczona, rozpuszcza się)¹⁶ w wodzie. Organizm nie potrafi jej magazynować, (wobec, dlatego że, dlatego)¹⁷ musimy jej sobie dostarczać regularnie.

A gdy mamy jej za mało? (Uważaj, Niech uważa, Uważałbyś)¹⁸ – to droga do ciężkich schorzeń. Nasze menu zazwyczaj pokrywa zapotrzebowanie na tę witaminę, a do jej niedoborów dochodzi (często, częściej, najczęściej)¹⁹ w wypadku osób nadużywających alkoholu niż u niepijących. Ewentualne braki,

(jeśli, gdyby, jakby)²⁰ już do nich dojdzie, dadzą o sobie znać po niecałych 2 tygodniach.

[Małgorzata Skorupa, www.Gazeta.pl/Zdrowie, 16.09.2013]

CZEŚĆ C. Rozumienie tekstu pisanego

____/ 25 p.

Zadanie 1

Gdzie można przeczytać takie napisy? Proszę rozwiązać zadanie zgodnie z podanym przykładem. ____/ 5 p. (10 × 0,5 p.)

I	II
0. <i>Hamulec bezpieczeństwa!</i>	A. bankomat
1. Tu kupisz lektury szkolne	B. pociąg
2. Proszę włożyć kartę	C. kino
3. Obsługa klientów biznesowych	D. księgarnia
4. Wydział dla Cudzoziemców	E. teatr
5. Wydawanie listów poleconych	F. uniwersytet
6. Kasa międzynarodowa	G. dworzec kolejowy
7. Dzisiaj zestaw dnia tylko 15 złotych	H. bank
8. Przepraszamy, ale wszystkie seanse od godz. 19 odwołane	I. bar
9. Prosimy nie fotografować podczas spektaklu	J. poczta
10. Dziekanat czynny codziennie od 9.00 do 13.30	K. urząd

0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
B.										

Zadanie 2

Proszę uważnie przeczytać tekst i wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem. ____/ 10 p. (10 × 1 p.)

Nocna potrzeba lektury

Przy ulicy Teatralnej zabrakło miejsc. W synagodze *Pod Białym Bocianem* długa kolejka czekała na nocne czytanie książek. Tłum na *Europejskiej Nocy Literatury* jest dowodem na to, że czytelnicy chcą żywego kontaktu z literaturą.

Nocne święto słowa pisanego obchodzone jest w krajach europejskich od czterech lat. W tym roku 21 września takie nocne czytanie odbyło się we Wrocławiu po raz pierwszy. Fragmenty niepublikowanych jeszcze powieści twórców z róż-

nych krajów czytali znani polscy pisarze, aktorzy, muzycy, poloniści, a nawet politycy. Organizatorzy tej imprezy spodziewali się, że w sobotnią noc słuchać literatury będzie około 10 tysięcy osób. Okazało się, że przyszło ich ponad tysiąc więcej. Do godziny 20.00 najwięcej ludzi przyszło do kultowego baru studentów wrocławskich, który nazywa się Miś. Czytał tam znany w całej Polsce i bardzo lubiany profesor polonistyki Jan Miodek. W salach Centrum Zdrowia i Sportu przy ulicy Teatralnej bardzo dużo osób przyszło posłuchać czytania Jana Peszka, wielkiego aktora z Krakowa. Jan Peszek zgromadził słuchaczy wokół jednego z basenów, a sam siedział w łódce i czarował słuchaczy swoim głosem. W tę niezwykłą noc czytano książki w wielu miejscach. Bardzo dużo osób przyszło też posłuchać nocnego czytania do Centrum Handlowego *Renoma* przy ulicy Świdnickiej. Czytała tam Ewa Skibińska, lubiana aktorka Teatru Polskiego we Wrocławiu. Posłuchać, jak znani ludzie czytają, można było też przed Teatrem Współczesnym, obok słynnego krzesła związanego z reżyserem teatralnym Tadeuszem Kantorem, w kinach, małych uliczkach w centrum miasta, w nieczynnych już klubach. Kto znalazł się w Przejściu Garncarskim na wrocławskim Rynku, miał okazję posłuchać, jak czyta pisarz i poeta Michał Rusinek, który był wieloletnim sekretarzem słynnej poetki Wisławy Szymborskiej, zmarłej w 2012 roku. Zdaniem tegorocznych uczestników taka impreza to fantastyczny pomysł i wszyscy czekają już na następne nocne czytanie w niezwykłych miejscach.

Przykład:				
0.	W synagodze <i>Pod Białym Bocianem</i> zabrakło miejsc.	P	F	BI
1.	Wrocławianie byli ogromnie zainteresowani nową imprezą kulturalną.	P	F	BI
2.	Pomysł tej imprezy powstał we Wrocławiu.	P	F	BI
3.	Uczestnicy imprezy mieli okazję posłuchać, jak czytają znani i popularni ludzie nauki i kultury.	P	F	BI
4.	Imprezą zainteresowało się dwa razy więcej osób, niż się spodziewano.	P	F	BI
5.	Profesor Jan Miodek jest miłośnikiem kultowego baru Miś.	P	F	BI
6.	Aktor z Krakowa ma piękny głos.	P	F	BI
7.	Centrum Handlowe <i>Renoma</i> organizuje często spotkania z czytelnikami i aktorami.	P	F	BI
8.	Czytanie powieści odbywało się o tej samej porze przed Teatrem Polskim i Teatrem Współczesnym.	P	F	BI
9.	W imprezie brał udział były sekretarz Wisławy Szymborskiej.	P	F	BI
10.	Wrocławianie bardzo dobrze ocenili imprezę i miejsca, w których się odbywała.	P	F	BI

Zadanie 3

Zgodnie z podanym przykładem proszę uzupełnić luki fragmentami zdań podanymi pod tekstem. _____ / 5 p. (5 × 1 p.)

Profesor Władysław Bartoszewski świętował urodziny we Wrocławiu

Władysław Bartoszewski urodził się w Warszawie i {____A____}⁰. Z Wrocławiem jest związany od lat 70. XX wieku i nie tylko lubi tu przyjeżdżać jako turysta, ale także daje dowody wielkiego przywiązania do stolicy Dolnego Śląska. To właśnie do Wrocławia przywiózł swoje {____} ¹ Ossolineum.

Zbiór liczy 7 tysięcy obiektów, a część z nich można zobaczyć na wystawie otwartej w kamienicy Pod Żółtym Słońcem na wrocławskim Rynku. W tym zbiorze są cenne książki, unikatowe materiały z czasów II wojny światowej, plakaty, ulotki, medale, a także prace {____} ² innymi na niemieckich uniwersytetach. Wrocławianie bardzo cieszyli się, że swoje 90. urodziny postanowił świętować we Wrocławiu.

Podczas uroczystości, która {____} ³ wrocławskiego ratusza pokazano film z sondy ulicznej. Mieszkańców Wrocławia pytano w tej sondzie: Czy wiesz, kim jest Władysław Bartoszewski? A wrocławianie odpowiadali: więzień obozu w Auschwitz, powstaniec warszawski, więzień stalinowski, wielka postać, minister spraw zagranicznych, historyk, dowcipny i wygadany {____} ⁴ kondycji, doradca premiera, dobry i szlachetny człowiek. I każda z tych odpowiedzi jest dobra, bo Profesor Bartoszewski to człowiek – instytucja. Dorobkiem {____} ⁵ dziewięćdziesięciolatek, a energią kilku dwudziestolatek. Po życzeniach od gości z Polski i z zagranicy, jubilat zdmuchnął 90 świeczek na torcie ozdobionym herbem Wrocławia.

[Na podstawie: „Gazeta Wyborcza Wrocław”, luty 2012]

- A. cały czas tam mieszka
- B. człowiek, emeryt, ale w świetnej
- C. bogate archiwum, które podarował
- D. odbyła się w Sali Wielkiej
- E. swego życia mógłby obdzielić kilku
- F. magisterskie pisane pod jego kierunkiem, między

0 – A, 1 – ____, 2 – ____, 3 – ____, 4 – ____, 5 – ____

Zadanie 4

Proszę uważnie przeczytać tekst, a następnie wykonać zadania zgodnie z podanym przykładem.

_____ / 5 p. (5 × 1 p.)

Kadry i symbole minionych czasów

W minionej epoce, czyli w PRL, Polacy potrafili świetnie się bawić i może nawet lepiej niż dziś **gospodarować wolnym czasem**⁰.

Wakacje w Ciechocinku, augustowskie noce, wyjazdy do Chałup, Biały Miś na Krupówkach w Zakopanem i, jeśli budżet domowy pozwolił, wczasy na plażach w Bułgarii. Reporterzy z czasów Polski Ludowej fotografowali zarówno jego oficjalną stronę, jak i momenty, w których **ideologia ustroju schodziła na dalszy plan**¹. Dzisiaj Tadeusz Rolke czy Wojciech Plewiński to klasycy polskiej fotografii. Kiedyś ich fotoreportaże ilustrowały łamy magazynów, od liberalnego „Przekroju” po „Przyjaźń”, czasopismo towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej. O tych czasach i mistrzach fotografii przypomina **obszerna wystawa**² otwarta w sierpniu w stołecznej galerii, która nazywa się Zachęta.

Wśród prezentowanych prac wakacyjne **zdjęcia przetasowane są**³ z takimi, na których czas jest tylko pozornie wolny, bo spędzany na manifestacjach, pochodach i wiecach, uchodzących za szczyt rozrywki w PRL.

Na jednym ze zdjęć wykonanym w 1957 roku Tadeusz Rolke kieruje obiektyw na ludzi wspinających się na wał usypany z ziemi. Gdzieś po drugiej stronie stoi trybuna, a za nią stadion. Na zdjęciu widać tylko plecy i czapki stojących ludzi. Pośród nich **widać dziesiątki mundurowych**⁴, którzy nie tylko pilnowali porządku, ale uzupełniali tłum, bo przecież żadne wydarzenie państwowe w tamtych czasach nie mogło świecić pustkami. Na wystawie *Czas wolny. Fotografie* odnajdziemy bardzo dużo archaicznych dziwactw i absurdów tamtych czasów. Ale może patrząc na te fotografie, **na nowo odkrywamy urok Augustowa** i zakochamy się w augustowskich nocach, o których śpiewała Maria Koterbska, wielka gwiazda polskiej piosenki z lat 50. i 60. XX wieku.

[Na podstawie: A. Hudzik, *Kadry i symbole*, „Przekrój”, sierpień 2013]

Przykład:

0. Wyrażenie gospodarować wolnym czasem w tym tekście oznacza:
- oszczędzać wolny czas,
 - ustalić sobie cel i dobrze wykorzystać wolny czas,**
 - działać w wolnym czasie.
1. Użyte w tym tekście wyrażenie *ideologia ustroju schodziła na dalszy plan* oznacza, że:
- każdy obywatel PRL miał swoje plany ideologiczne związane z planowaniem wolnego czasu,
 - ideologia ustroju była ważna dla dalszych planów związanych ze spędzaniem wolnego czasu,

c. w wolnym czasie ideologia ustroju nie miała żadnego znaczenia dla Polaków.

2. Wyrażenie *obszerna wystawa* oznacza w tym tekście, że:

- a. galeria Zachęta dysponuje bardzo dużą przestrzenią wystawienniczą,
- b. wystawa w Zachęcie prezentuje bardzo dużo zdjęć i dobrze pokazuje sposoby spędzania wolnego czasu w PRL,
- c. wystawa w Zachęcie w wyczerpujący sposób pokazuje życie w PRL.

3. Użyte w tekście wyrażenie *zdjęcia przetasowane są* oznacza w tym tekście, że:

- a. autorzy wystawy wymieszali zdjęcia dokumentujące sposoby spędzania wolnego czasu ze zdjęciami z masowych imprez,
- b. autorzy wystawy często zmieniają kolejność ułożenia zdjęć,
- c. autorzy wystawy potasowali wyłącznie zdjęcia związane z rozrywką.

4. Użyte w tym tekście wyrażenie *widać dziesiątki mundurowych* mówi nam, że:

- a. Tadeusz Rolke lubił fotografować ludzi pilnujących porządku,
- b. Tadeusz Rolke przez obiektyw swego aparatu zobaczył dziesięciu ludzi w mundurach,
- c. Tadeusz Rolke zobaczył w tłumie i sfotografował bardzo wielu ludzi w mundurach.

5. Wyrażenie *na nowo odkrywamy urok Augustowa* oznacza, że:

- a. w przeszłości zachwycaliśmy się Augustowem,
- b. zechcemy wyjawić nocne augustowskie tajemnice,
- c. zechcemy poznać Augustów.

CZEŚĆ D. Pisanie

____ / 15 p.

Proszę wykorzystać podane informacje i napisać krótki tekst (10 zdań) o tej osobie zgodnie z podanym przykładem. _____ / 15 p. (10 × 1,5 p.)

Imię: *Beata*

Nazwisko: *Tomaszewska*

Data, miejsce urodzenia i zamieszkania: *Wrocław, 11.07.1972, dzielnica Biskupin*

1. Zawód: *historyk sztuki*, data ukończenia studiów: *1997 rok*, miejsce studiów: *Uniwersytet Wrocławski*
2. Miejsce pracy: *Muzeum Architektury, Dział Witraży*
3. Stan cywilny: *mąż – Jerzy*, *historyk sztuki*, *dziennikarz*
4. Dzieci: *córka Matylda (15 lat, licealistka) i syn Mateusz 12 lat, gimnazjalista*
5. Zainteresowania: *grafika, architektura barokowa i nowoczesne witraże*
6. Cechy charakteru: *spokój, poczucie humoru, wytrwałość, upór*
7. Wolny czas: *spacery z psem, malowanie na szkle, porządkowanie rodzinnych zdjęć*
8. Hobby: *renowacja starych mebli i witraży*
9. Ulubione miasta w Polsce: *Kraków, Wrocław i Gdańsk*
10. Ulubione kraje w Europie: *Włochy i Szwecja*

Przykład:

0. Beata Tomaszewska urodziła się we Wrocławiu w lipcu 1972 roku i ciągle mieszka we Wrocławiu, na Biskupinie.

1. _____

[__ / 1,5 p.]

2. _____

[__ / 1,5 p.]

3. _____

[__ / 1,5 p.]

4. _____

[__ / 1,5 p.]

5. _____

[__ / 1,5 p.]

6. _____

[__ / 1,5 p.]

7. _____

[__ / 1,5 p.]

8. _____

[__ / 1,5 p.]

9. _____

[__ / 1,5 p.]

10. _____

[__ / 1,5 p.]

RAZEM: ____ / 15 p.

Transkrypty nagrań

Zadanie 1

Proszę uważnie słuchać nagrania i wykonywać zadanie zgodnie z podanym przykładem.

Jest o jeden obrazek za dużo.

Tekst nr 1

- Chciałam zgłosić, że w moim pokoju okno się nie zamyka.
- Jaki numer?
- 119 na pierwszym piętrze.
- Jutro do południa zgłosi się nasz pracownik.

Tekst nr 2

- Czy tu jest taniej niż gdzie indziej?
- Może nie taniej, ale jest większy wybór i wszystko jest na pewno świeże.
- To chodźmy na tamto stoisko, mam ochotę na te grzyby.
- Też tu zawsze kupuję.

Tekst nr 3

- Zajęcia z historii kina są dopiero w drugim semestrze.
- Szkoda, w semestrze letnim wyjeżdżam na Erasmusa.
- To tam coś sobie znajdziesz na ten temat.
- Pewnie tak, ale wątpię, czy będzie coś o kinie polskim.

Tekst nr 4

- Widzę, że jest świeżo po remoncie. Piękny!
- Tak... długo trwało, ale warto było.
- A jak sobie radziłaś w tym czasie z dojazdem do pracy?
- No cóż... były czynne tylko dwa perony, a kasa i informacja były w innym budynku.

Tekst nr 5

- Skasujesz za mnie bilet? Zapomniałem kupić.
- Mam tylko jeden, ale tam z przodu jest automat.
- Nie mam, niestety, drobnych.
- Tu i tak można płacić tylko kartą.

Tekst nr 6

- Proszę trzy na seans o 15.00.
- Mamy miejsca tylko z samego przodu.
- To za blisko. Nie znajdzie się nic innego?
- Ewentualnie każde miejsce w innym rzędzie.

Zadanie 2

Przed wysłuchaniem nagrania proszę zapoznać się z treścią zadania, a następnie wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem: P – prawda, F – fałsz.

Uwaga: nagranie zostanie odtworzone dwa razy.

Honorowy Obywatel Get-Stankiewicz

Prezydent Wrocławia oraz przewodniczący Rady Miasta w lutym 2012 roku wspólnie wystąpili z wnioskiem o wyróżnienie zmarłego rok wcześniej Eugeniusza Geta-Stankiewicza tytułem Honorowego Obywatela Wrocławia. Twórczość jednego z najwybitniejszych wrocławskich i polskich artystów ma być też ważnym tematem Europejskiej Stolicy Kultury w 2016 roku.

Wrocławianie są dumni, że twórczość tego niezwykłego artysty będzie prezentowana podczas tej imprezy dla miasta.

Honorowe obywatelstwo miasta to najbardziej prestiżowe wyróżnienie przyznawane przez lokalny samorząd. Uchwała, określając zasady nadawania tytułu, mówi, że Rada Miasta przyznaje go „wybitnym osobom odgrywającym istotną rolę w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym”.

Rafał Dutkiewicz, prezydent Wrocławia powiedział: Niewiele jest już takich postaci, które jak Eugeniusz Get-Stankiewicz są tak bardzo wrocławskie i jednocześnie silnie zapisały się w historii miasta. Get jako artysta z całą pewnością zasługuje na to, by jego portret znalazł się w galerii honorowych obywateli Wrocławia obok Henryka Tomaszewskiego i Jerzego Grotowskiego. Obaj byli też artystami.

Zmarły w 2011 roku Eugeniusz Get-Stankiewicz był ikoną Wrocławia. W latach 70. wraz z Janem Jaromirem Aleksionem, Jerzym Czerniawskim i Janem Sawką stworzył wrocławską szkołę plakatu, słynącą z inteligentnej gry z cenzurą, wieloznacznych żartów i ironii. Jego podobizna trafiała na wrocławskie ulice przy okazji reklamowania różnych imprez kulturalnych, od festiwali teatralnych po koncerty. Get, przetwarzając w nieskończoność własny wizerunek, komponował plakaty, druki ulotne, okładki książek. Jego portrety w trwałym materiale spotkać można w wielu punktach miasta – od płaskorzeźb na elewacji zabytkowej kamieniczki Jaś, którą przekształcił w Domek Miedziorytnika, po Murzyna – naturalnych rozmiarów odlew jego postaci wykorzystany jako godło budynku przy placu Solnym. Był także autorem niezwykłych tablic i monumentów. Najśłynniejsze równanie ku czci prostych działań, czyli „ $1 + 1 = 2$ ”, wmurowano przy wejściu na zabytkową uliczkę – Jatki. Większość studentów Politechniki Wrocławskiej prawie codziennie przechodzi koło Obelisku Solidarności przy ulicy Norwida, który również zaprojektował Eugeniusz Get-Stankiewicz. Wrocławianie zapamiętali Geta jako artystę o niezwykłej pracowitości i fantastycznym poczuciu humoru. Zagraniczne przewodniki turystyczne wspominały o możliwości spotkania na wrocławskim Rynku tego wielkiego artysty ubranego w poranne pantofle i płaszcz narzucony na piżamę. Najprawdopodobniej szedł wtedy do kawiarni Literatka na śniadanie i spotkanie z przyjaciółmi.

Urząd Miasta i środowisko artystyczne Wrocławia chcą również, aby twórczość Eugeniusza Geta-Stankiewicza stała się jednym z istotniejszych motywów na czas, gdy Wrocław będzie w 2016 roku Europejską Stolicą Kultury. Szczegóły tego pomysłu są jeszcze na etapie dyskusji i planowania.

Powszechnie wiadomo, że Eugeniusz Get-Stankiewicz jest już symbolem sztuki we Wrocławiu i w Polsce. Władze miasta chcą, aby podczas trwania imprez pod szyldem Europejskiej Stolicy Kultury doszło do realizacji projektów, dzięki którym lepiej pozna go także Europa.

Prezydent Dutkiewicz i przewodniczący Rady Miasta Jacek Ossowski szybko dopełnili wszelkich formalności związanych z nadaniem tytułu Honorowego Obywatela Wrocławia Eugeniuszowi Getowi-Stankiewiczowi. I w czerwcu 2012 roku, na uroczystej sesji Rady Miasta, odbywającej się podczas Święta Wrocławia, Get-Stankiewicz został Honorowym Obywatelom stolicy Dolnego Śląska.

Wyróżnienie odebrał jego brat wraz z córką. Janusz Stankiewicz, brat Geta, został również kustoszem muzeum poświęconego twórczości swojego brata. Muzeum mieści się w zabytkowej kamieniczce Jaś, w której Eugeniusz Get-Stankiewicz mieszkał i tworzył dzieła wzbudzające zachwyt i szacunek.

Zadanie 3

Proszę uważnie słuchać nagrania i wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem. Uwaga: nagranie zostanie odtworzone dwa razy.

Bazaristan? Co to takiego? Propozycje pani architekt Aleksandry Wasilkowskiej i znanego wrocławskiego rzeźbiarza Olafa Brzeskiego.

[Dziennikarz] Aleksandra Wasilkowska...

[AW] Dzień dobry.

[D] yhim. I pan Olaf Brzeski.

[OB] Dzień dobry.

[D] Czyli kuratorka, artystka i artysta związani z projektem „Bazaristan”. Bardzo interesujący projekt. Od pewnego czasu te stragany i targowiska w ogóle panią mocno interesują. Podglądałem stronę internetową.

[AW] Tak, w tym roku wydałam książkę „Architektura cienia”, która jest takim przejściem przez, przez kulturę, sztukę, architekturę związaną z handlem ulicznym.

[D] A dlaczego akurat stragany i targowiska?

[AW] Ja jestem architektką, nie artystką. I od... no od zawsze zajmuję się miastem – w ogóle koncepcją miasta, filozofią miasta, tym jak miasto ma wyglądać i jaki światopogląd ma wyrażać. I bardzo mi zależy na tym, żeby architekci angażowali się nie tylko w tak zwaną dużą architekturę, ale żeby angażowali się w tworzenie czy zajmowanie się przestrzenią publiczną. Tego, co jest pomiędzy budynkami, tego, co często nie jest też placem, ale jest związane z architekturą i z tym, jak miasto jest... jak powstaje, jak żyje.

[D] Co to jest „Bazaristan”?

[AW] To jest właściwie taka fikcyjna, jeszcze dopiero w załączku tworząca się wspólnota kupców, artystów i architektów, i urzędników.

[D] Co pan, panie Olafie, proponuje? Podczas tego „Bazaristanu” tym razem?

[OB] Zaprojektowałem taką rzeźbę, która jest też częściowo użytkowa, bo jest to napis – ta nazwa, którą Ola nadała temu bazarowi – „Bazaristan”. No i wyszliśmy od takiego „pojęcia chwasta”, takiego, czym bazar jest – taki niechciany, brzydki, który gdzieś tam rośnie. W kontekście wazonu wypełnionego tulipanami jest totalnie nie na miejscu.

Zadanie 4

Proszę uważnie słuchać nagrania A i B i odpowiedzieć na zadane pytania.

Uwaga: Nagranie zostanie odtworzone dwukrotnie.

Tekst A

Dwa głosy o lekturach obowiązkowych w polskich szkołach

Dlatego gimnazjaliści z wrocławskiej „szesnastki”, podobnie jak ich rówieśnicy, coraz rzadziej sięgają po lektury szkolne, a coraz częściej po nieobowiązkową fantastykę. Z najnowszych badań czytelnictwa przeprowadzonych przez Bibliotekę Narodową wynika, że regularnie po książkę sięga zaledwie 11% na-

szego społeczeństwa. Wielu specjalistów za fatalne statystyki obwinia właśnie źle dobrane lektury szkolne. Mówi Jolanta Słowik, zastępca dyrektora Biblioteki Miejskiej we Wrocławiu: „Na jagody” Marii Konopnickiej, „Antek”, „Łysek z pokładu Idy” Gustawa Morcinka. Rzeczywistość i świat przedstawiany w takich lekturach... on jest niezrozumiały dla dzieci, dla młodego człowieka.

W obronie szkolnych lektur staje jednak polonistka z gimnazjum przy Jemiołowej, Elżbieta Kurowska. Każdy młody człowiek powinien znać tę podstawę, czyli tych wielkich – Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Fredrę. Na nich budowana jest świadomość. Dla nas, jako dla Polaków, są wzorem.

Tekst B

Nowe życie starych rzeczy – czyli o wymianie garażowej

– No ja po prostu robiłem porządki w garażu, na strychu, w piwnicy – Witek Czaszka, tłumacz – i strasznie dużo rzeczy musiałem no po prostu wyrzucić. Bo ani nikt ze znajomych, ani z sąsiadów nie chciał odebrać czegoś takiego, a były to rzeczy, które no... są sprawne zupełnie, można je do czegoś wykorzystać, tylko ja nie miałem na nie miejsca. Po pewnym czasie wyrzucania takich różnych gratów stwierdziłem, że na pewno na facebooku coś takiego jest. Zacząłem szukać „oddam, zamienię” – jakichś takich słów kluczowych, no i się okazało, że owszem, w Poznaniu, w Trójmieście, w Warszawie, nawet jest taka grupa ogólnopolska, ale we Wrocławiu nie było.

– Na co zazwyczaj się wymieniasz?

– Ja, praktycznie zawsze, to już jest tradycja rodzinna niemalże, na puszki dla kota.

– Ja wiem, że jakieś takie antykorporacyjne i antymarketingowe ruchy w tym kierunku to sobie gdzieś umieszczają na sztandarach, żeby nie kupować, nie nakręcać koniunktury, ale tutaj przede wszystkim aspekt praktyczny. Jeżeli da się to zrobić, żebyśmy nie musieli czegoś wyrzucać, a ktoś to może wykorzystać, no to to jest po prostu tylko... No nie ma w tym nic złego. Samo dobro.

Koniec zadań w tej części testu.

Wykaz testów

1. Achtelik Aleksandra, Wioletta Hajduk-Gawron, Agnieszka Madeja, Magdalena Świątek, 2009, *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*, Kraków.
2. Białecka Ewa, Teresa Borowczyk, Sławomir Rudziński, 2010, *Testy dla kandydatów na studia techniczne, Seria: Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, pod red. G. Zarzyckiej, Łódź.
3. Burkat Agnieszka, Agnieszka Jasińska, Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, 2008, *Test kwalifikacyjny*, [w:] Seria: *Hurra!!! Po polsku*, Kraków.
4. Butcher Anna, Bartłomiej Maliszewski, Grażyna Przechodzka, Małgorzata Rzesutko-Iwan, Anna Trebska-Kerntopf, 2009, *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców. Poziom podstawowy B1. Poziom średni B2. Poziom zaawansowany C2*, Lublin.
5. Butcher Anna, Iwona Janowska, Grażyna Przechodzka, Grażyna Zarzycka, 2010, *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, Kraków.
6. Dąbrowska Anna, Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka, 2005, 2008), *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław.
7. Dobesz Urszula, Małgorzata Pasięka, 2007, *Test B1*, [w:] *Polski? Bardzo chętnie! Polnisch? Aber gern! Sprechen, Schreiben und Hörverstehen. Übungsheft – Stufe B1*, Wrocław.
8. Jackowska Anna, Roman Tarnowski, Dorota Wielkiewicz-Jałmużna, 2005, *Testy dla kandydatów na studia ekonomiczne, Seria: Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, Łódź.
9. *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*, 2005, red. i opr. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków.
10. Krzywańska Małgorzata, Tatiana Wicińska, 2010, *Testy śródsesemestralne i semestralne z języka polskiego z języka polskiego (poziom A1 i A2)*, Seria: *Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, pod red. G. Zarzyckiej, Łódź.
11. Krzanowska Małgorzata, Aneta Romańska-Szeląg, 2010, *Testy semestralne wraz ze zbiorem ćwiczeń dla poziomu B1 – C1*, Seria: *Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, pod red. G. Zarzyckiej, Łódź.
12. Lechowicz Jolanta, Joanna Podsiadły, Mirosława Magajewska, 2010, *Testy dla kandydatów na studia medyczne, Seria: Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, pod red. G. Zarzyckiej, Łódź.

13. Lipińska Ewa, 2009, *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*, Kraków.
14. Martyniuk Waldemar, 2009, *Przykładowy test certyfikacyjny, poziom B1*, [w:] *Hurra!!! Po polsku. Zeszyt ćwiczeń dla poziomu B1*, Kraków.
15. *Testujemy w Linguae Mundi. Materiały dydaktyczne do nauczania języka polskiego jako obcego. Poziom początkujący A1, A2*, 2010, Warszawa.
16. Madeja Agnieszka, Barbara Morcinek, 2007, Test B2, [w:] *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice.
17. Mędak Stanisław, 1995, *Język polski à la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, Kraków.
18. Przykładowe testy certyfikacyjne: www.buwiwm.edu.pl; poziomy B1, B2, C2.
19. Zarzycka Grażyna, Grażyna Kempel, Alicja Skalska, 2010, *Testy dla kandydatów na studia medyczne*, Seria: *Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE, pod red. G. Zarzyckiej, Łódź.
20. *Testy dla kandydatów na studia humanistyczne i prawnicze*, 2010, Seria: *Testy Ogólne i Specjalistyczne z Języka Polskiego jako Obcego*, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE, pod red. G. Zarzyckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Bibliografia

- Domańska Anna, 2010, *Kogo i jak testujemy w części „Rozumienie ze słuchu” egzaminu certyfikowanego na poziomie B1*, [w:] G. Zarzycka i G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Seria: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, nr 17, Łódź, s. 581–591.
- Gałyga Danuta, 2013, *Pomiar dydaktyczny i ewaluacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin, s. 265–279.
- Gałyga Danuta, *Procedury i techniki ewaluacji procesu nauczania języka polskiego jako obcego (Ewaluacja procesu dydaktycznego. Ewaluacja pomiaru dydaktycznego. Ewaluacja narzędzi pomiaru)*, [w:] *Nauczanie kultury i języka polskiego w świecie. Sukcesy, problemy, wyzwania* (w druku).
- Komorowska Hanna, 2002, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa.
- Krawiec Bożena, 2010, *Typy zadań testujących czytanie ze zrozumieniem a ich rozwiązywalność w materiałach egzaminacyjnych dla poziomów C1 i C2 egzaminu certyfikowanego*, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, seria: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, nr 17, Łódź, s. 571–581.

- Prizel-Kania Adriana, 2010, *Teksty i konteksty w testowaniu sprawności słuchania (na podstawie egzaminów certyfikacyjnych)*, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, seria: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, nr 17, Łódź, s. 591–599.
- Rudziński Grzegorz, 2010, *Dawny model egzaminu semestralnego i końcowego z języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE oraz jego ewaluacja*, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, seria: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, nr 17, Łódź, s. 45–53.
- Rytel-Kuc Danuta, Jolanta Tambor (red.), 2008, *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, Frankfurt am Main.
- Sajkowska Urszula, 2013, *Nauczanie i certyfikacja specjalistycznych odmian języka polskiego w kontekście rozwiązań europejskich i doświadczeń Fundacji Nauki Języków Obcych „LingueMundi”*, [w:] J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl, *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 207–220.
- Seretny Anna, Ewa Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny Anna, 2013, *Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego*, [w:] *Języki obce w szkole*, nr 3, Warszawa, s. 26–33.
- Tambor Jolanta, Danuta Rytel-Kuc (red.), *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji*, 2006, Katowice–Leipzig.

Anna Dąbrowska
Uniwersytet Wrocławski

Oferta dydaktyczna IFP istniejąca dzięki działalności Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców

The didactic offer of the Institute of Polish Philology
generated by the activity of the School of Polish Language
and Culture for Foreigners

ABSTRACT

The article discusses the didactic offer of the Institute of Polish Philology generated by the activity of the School of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław, i.e. teaching Polish as a foreign language and the Postgraduate studies qualifying for teaching Polish as a foreign language. A Class inspection sheet and a Teacher evaluation sheet are attached to the article.

KEY WORDS

glottodidactics, postgraduate studies, specjalty in teaching Polish as a foreign language

Idea, by wykorzystać potencjał tkwiący w Szkole i rozpocząć działalność dydaktyczną inną niż prowadzenie grup lektoratowych dla cudzoziemców, zaczęła kiełkować w Instytucie Filologii Polskiej w końcu lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Powodem była rosnąca liczba chętnych do uczenia się języka polskiego jako obcego (JPJO) i związana z tym potrzeba zwiększenia kadry lektorskiej. Wówczas, podobnie jak i we wcześniejszym okresie działania Szkoły, lektorami byli młodszy pracownicy naukowcy Instytutu Filologii Polskiej (IFP), będący zdolnymi samoukami, zwykle o wieloletnim doświadczeniu w pracy w charakterze lektorów na uczelniach zagranicznych (Niemcy, Włochy, Finlandia, Francja, Chiny, Rosja). W kilku wypadkach byli też

autorami pomocy dydaktycznych dla cudzoziemców¹. Jedynie kilkoro z nich ukończyło prowadzone wówczas przez Uniwersytet Warszawski podyplomowe studium *Nauczania języka polskiego jako obcego*. Powstała więc paląca potrzeba wykształcenia dobrze przygotowanych lektorów, by profesjonalnie prowadzili zajęcia dla grup cudzoziemców przebywających we Wrocławiu czy na Dolnym Śląsku. Przed uruchomieniem specjalności należało jednak sprawdzić, jak bardzo studenci filologii polskiej zainteresowani są zdobyciem nowych wiadomości i umiejętności. Dlatego też najpierw w roku akademickim 1998–1999 utworzono 60-godzinne zajęcia specjalizacyjne (wykład i konwersatorium) na temat nauczania języka polskiego jako obcego. Miały one przede wszystkim charakter sondażowy. Zainteresowanie prowadzonymi jeszcze przez dwa lata zajęciami specjalistycznymi okazało się duże, można więc było utworzyć specjalność *Nauczanie języka polskiego jako obcego* (NJPJO). Prowadzący zajęcia (Marcin Wodziński, Anna Dąbrowska, Anna Burzyńska-Kamieniecka) nabierali coraz wyraźniejszego wyobrażenia, jakie zajęcia powinny znaleźć się w planie przyszłej specjalności. Po przedyskutowaniu w IFP kształtu nowej specjalności, utworzono ją w roku 2002² i w październiku rozpoczęły się zajęcia pierwszego rocznika³. Do tej pory (rok akademicki 2013–2014) specjalność ukończyło ponad 120 osób, które w większości pracują jako lektorzy JPJO w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW (SJPiK) i w wielu szkołach językowych na terenie Wrocławia (aczkolwiek zajęcie to nie zawsze jest ich głównym źródłem dochodu). Wielu studentów ostatniego roku studiów wyjeżdża na staże lektorskie w ramach programu Erasmus Placement na uczelnie zagraniczne, z którymi SJPiK nawiązała współpracę (Ryga, Lipsk, Lille, Pawia, Rijeka, Berlin, Drezno), by pomagać pracującym tam lektorom JPJO i jednocześnie zdobywać doświadczenie zawodowe.

Często po powrocie wchodzi oni do grona młodych wykształconych przez nas lektorów współpracujących z SJPiK. Jak opisano w zamieszczonym w tym tomie tekście *40 lat minęło...*, różnorodność kursów prowadzonych przez Szkołę jest bardzo duża, co stwarza możliwości rozwoju współpracy z młodymi lektorami.

Studenci specjalności NJPJO są również wolontariuszami pracującymi przy organizacji i prowadzeniu kursów – pomagają uczestnikom w ćwiczeniu różnych sprawności językowych, np. towarzysząc im, by konwersować po polsku, redagują gazetkę, prowadzą niektóre kółka zainteresowań (np. ortograficzne). Zawsze odbywa się to pod czujną i fachową opieką pracowników Szkoły.

¹ Zob. na ten temat: M. Pasięka, M. Krzyżostaniak, *Polski? Bardzo chętnie!* w niniejszym tomie.

² Zarządzenie rektora UW nr 46/2002 z 29 lipca 2002 r.

³ Warto przypomnieć, że większość uniwersytetów prowadzących takie studia rozpoczęła tę działalność trzy lata później, w roku 2005 (Gębał 2013, 258).

Profesjonalizacja kształcenia przyszłych lektorów JPJO (zwłaszcza kierowanych przez MEN na stanowiska lektorów na zagranicznych uczelniach) była jednym z głównych postulatów pierwszej konferencji Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Członkowie nowo powstałego Stowarzyszenia bardzo dobrze wiedzieli, że minęły czasy samokształcenia lektorów języka polskiego jako obcego i koniecznością staje się porządne – według przemyślanego programu, na podstawie coraz liczniej pojawiających się publikacji, z praktykami ocenianymi przez starszych i doświadczonych lektorów – nauczanie nowych kadr. Ponadto trwały już przygotowania do utworzenia systemu certyfikacji języka polskiego, co wymuszało standaryzację nauczania. Dlatego w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Narodowej zorganizowano krótkie kursy dla przyszłych lektorów wyjeżdżających za granicę w ramach umów międzynarodowych.

Zajęcia na kursach prowadziły osoby, które miały duże doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie tylko w kraju, lecz także za granicą. Środowisko glottodydaktyków polonistycznych stawało się coraz bardziej samoświadome i profesjonalne. Nic więc dziwnego, że w latach dziewięćdziesiątych XX wieku różne ośrodki akademickie prowadzące lektoraty języka polskiego i zajęcia z kultury polskiej dla cudzoziemców same rozpoczęły kształcenie przyszłych lektorów. Należał do nich także Uniwersytet Wrocławski.

Specjalność *Nauczanie języka polskiego jako obcego* działa już w IFP i w SJPiK 11 lat⁴. Jest to czas wystarczający do nabrania doświadczeń, wykształcenia wielu lektorów, udoskonalenia realizowanego programu czy weryfikacji wcześniejszych założeń. Liczba studentów przyjmowanych na tę specjalność limitowana jest możliwościami Szkoły w zakresie przeprowadzania praktyk lektorskich. Zwykle jest to 16–17 osób zobowiązanych do spełnienia określonych rygorów (egzamin z gramatyki opisowej co najmniej na ocenę dobrą, znajomość języka obcego na poziomie B2, poprawne posługiwanie się językiem polskim, przy czym brana pod uwagę jest także wymowa).

Kilka lat po uruchomieniu specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, po zebraniu doświadczeń na studiach dziennych otwarte zostały podyplomowe studia kwalifikacyjne NJPJO, na które od razu zgłosiła się spora grupa chętnych. Warunkiem przyjęcia na studia podyplomowe jest pozytywny wynik standardowej rozmowy kwalifikacyjnej.

Pierwszy rocznik rozpoczął naukę w roku akademickim 2005–2006, a w bieżącym roku akademickim studiuje dziewiąty rocznik. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych waha się od kilkunastu do kilkudziesięciu osób. Celowo nie są to studia masowe: ograniczeniem, podobnie jak w odniesieniu do specjalności, są możliwości przeprowadzania hospitacji i praktyk lektorskich. Słuchacze obu toków kształcenia mają hospitacje i praktyki zorganizowane na tych samych

⁴ Tekst piszę na początku roku 2014.

zasadach. W studiach podyplomowych uczestniczyło dotychczas prawie 160 osób. Studentami i w konsekwencji absolwentami studiów podyplomowych są nauczyciele języka polskiego lub języków obcych ze szkół różnych szczebli – zarówno z Polski, jak i z innych krajów. W polskich szkołach coraz częściej pojawiają się uczniowie obcokrajowcy, a także dzieci reemigrantów nieznające dobrze języka polskiego. Drugą grupę tworzą osoby chcące się przekwalifikować i zmienić pracę, które swoją przyszłość wiążą z zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Trzeci typ studiujących w trybie podyplomowym to osoby bezpośrednio po ukończeniu studiów (zwykle dziennych). Chcą one od razu zdobyć dodatkowe kwalifikacje, zwiększając swoje szanse na rynku pracy.

W tabeli 1 przedstawiony jest aktualny program specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego* na studiach dziennych, natomiast w tabeli 2 – program studiów podyplomowych.

Początkowo specjalność liczyła 370 godzin dydaktycznych, w tym 40 godzin praktyk pedagogicznych. Od roku akademickiego 2013–2014 zredukowana została liczba godzin (do 270), co wynikało z konieczności dostosowania programu studiów drugiego stopnia do wymagań Krajowych Ram Kwalifikacji.

Atutem obu typów studiów jest duża liczba godzin praktyk lektorskich – jest ich 40, w czym ujęte są też 24 godziny obserwacji pracy lektorów w różnych grupach cudzoziemskich. Dwanaście godzin (po cztery) przeznaczonych jest na obserwację nauczania w grupach, w których przyszli lektorzy będą samodzielnie (ale pod opieką doświadczonych lektorów) prowadzić zajęcia. Aby jeszcze nie do końca przygotowanych młodych ludzi nakierować, na co mają zwrócić uwagę, obserwując grupę, wprowadzono konieczność wypełnienia tzw. karty obserwacji (por. załącznik 1)⁵. Karta ta – opracowana przez Urszulę Dobesz – dość szczegółowo pokazuje zagadnienia, na które studenci praktykanci powinni zwrócić uwagę podczas obserwacji sposobów prowadzenia lekcji języka polskiego jako obcego. Wypełniona karta obserwacji stanowi jeden z elementów oceny praktyk lektorskich. Każdy praktykant przygotowuje lekcję pod opieką doświadczonego lektora. Przed poprowadzeniem zajęć jest zobowiązany przedstawić lektorowi konspekt i kompletny scenariusz lektoratu. Oznacza to, że praktykanci odbywają co najmniej 3–4 godziny konsultacji przed prowadzeniem lektoratu, a po jego przeprowadzeniu następuje zawsze szczegółowe omówienie przebiegu zrealizowanej lekcji. Ocena samodzielnego prowadzenia lektoratów przez praktykantów na trzech różnych poziomach zaawansowania jest dokonywana przez lektora opiekuna praktyk. Aby ujednoczyć kryteria oceny

⁵ Wcześniejsze doświadczenia wskazywały, że praktykanci nie do końca zdawali sobie sprawę z tego, czego się od nich oczekuje po zakończeniu obserwacji grupy. Działo się tak nawet wówczas, kiedy – jak zawsze – byli dokładnie informowani, czemu służy takie działanie.

praktykantów, zmodyfikowano znaną z wcześniejszych zastosowań kartę oceny (por. załącznik 2) i opublikowano ją (Dąbrowska, Pasieka 2013). Tworzenie sformalizowanych ram działania – w tym wypadku formularzy dotyczących praktyk – sprawdza się i przynosi oczekiwane rezultaty.

Rozwój specjalności to przede wszystkim doskonalenie programu i sposobu prowadzenia zajęć – cały czas ukazuje się nowa literatura glottodydaktyczna, gromadzona przez Szkołę i wprowadzana do biblioteki. Biblioteka SJPiKUWr jest znakomitym przykładem wspomagania oferty dydaktycznej IFP przez tę placówkę. Trudno wyobrazić sobie porządne i uczciwe kształcenie bez dostępu do biblioteki i mediateki. Z biblioteki Szkoły mogą korzystać wszyscy zainteresowani; robią to przede wszystkim studenci specjalności i studiów podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, a także nasi lektorzy. SJPiK finansuje zarówno zakup książek i filmów, jak i prowadzenie biblioteki (katalogowanie, wypożyczanie, dyżury). Bez tego zaangażowania Szkoły stałe uzupełnianie literatury fachowej, a także jej udostępnianie nie byłoby możliwe. Obecnie biblioteka dysponuje dwoma tysiącami wolumenów. Studenci są systematycznie informowani o nowościach bibliotecznych i zachęceni do zapoznawania się z literaturą i wykorzystywania jej do przygotowywania zajęć. W bibliotece znajdują się również magnetofony, aby każdy praktykant mógł przesłuchiwać nagrania, które będzie wykorzystywał do zadań ćwiczących rozumienie ze słuchu.

Wspomniane studia podyplomowe⁶ istnieją od roku 2005. Weszły one do oferty dydaktycznej Instytutu Filologii Polskiej, kiedy mieliśmy już odpowiednie doświadczenia zdobyte podczas prowadzenia specjalności na studiach dziennych drugiego stopnia. Studia podyplomowe przeznaczone są nie tylko dla polonistów, lecz również dla neofilologów. Trwają trzy semestry i obejmują 400 godzin dydaktycznych, w tym 40 godzin praktyk lektorskich; prowadzone są w systemie zjazdów sobotnio-niedzielnym. Po zmianach wymuszonych przez Krajowe Ramy Kwalifikacyjne (KRK) na studiach dziennych drugiego stopnia (co w efekcie przyniosło zmniejszenie liczby godzin specjalności) studia podyplomowe uzyskały przewagę godzinową. Formą rekompensaty odpowiedniej liczby godzin na specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego* jest silnie rozwinięty wolontariat, angażujący studentów merytorycznie i organizacyjnie, a tym samym lepiej przygotowujący do pracy w charakterze lektorów JPJO.

Uzupełnieniem i urozmaiceniem obu typów studiów lektorskich jest zapraszanie znanych glottodydaktyków z innych ośrodków uniwersyteckich w Polsce i z zagranicy. Do tej pory wykłady dla naszych studentów i lektorów mieli: prof. Danuta Rytel-Kuc i dr Hans-Christian Trepte z Uniwersytetu Lipskiego, dr Grażyna Przechodzka z UMCS, dr hab. Piotr Garncarek z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. Jolanta Tambor z Uniwersytetu Śląskiego.

⁶ Podyplomowe kwalifikacyjne studia nauczania języka polskiego jako obcego – tak brzmi pełna nazwa.

Bibliografia

Dąbrowska A., Pasieka M., 2013, *Potknięcia i omyłki kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna. W obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl, Lublin, t. 1, s. 241–252.

Gębał P., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.

Tabela 1. Nowy program nauczania na specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego*

I SEMESTR – 90 godzin

Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Sposób zaliczenia
Dzieje nauczania JPJO	W	15	E
Metodyka nauczania JPJO	W	30	Z
Nauczanie wymowy polskiej	K	30	Z
Nauczanie wiedzy o Polsce	K	15	E

II SEMESTR – 85 godzin

Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Sposób zaliczenia
Psychologiczne aspekty języka	W	15	Z
Lingwistyczne podstawy nauczania JPJO	K	30	E
Metodyka nauczania JPJO	K	30	Z
Praktyka pedagogiczna		20	Z

III SEMESTR – 65 godzin

Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Sposób zaliczenia
Metodyka nauczania JPJO	K	30	Z + E
Psychologiczne aspekty języka	W	15	E

Praktyka pedagogiczna		20	Z
-----------------------	--	----	---

IV SEMESTR – 30 godzin

Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Sposób zaliczenia
Testowanie i ocenianie uczących się JPJO	K	15	Z
Trudne miejsca polszczyzny	K	15	Z

Łączna liczba godzin: 270

Tabela 2. Program podyplomowych kwalifikacyjnych studiów nauczania języka polskiego jako obcego

I SEMESTR STUDIÓW

Lp.	Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin
1.	Psychologiczne aspekty akwizycji języka	ćwiczenia	15
2.	Dzieje nauczania języka polskiego jako obcego	wykład	15
3.	Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego	wykład	28
4.	Gramatyka funkcjonalna języka polskiego jako obcego	wykład/ćwiczenia	40
5.	Nauczanie wymowy polskiej	wykład/ćwiczenia	30

Liczba godzin: 128

II SEMESTR STUDIÓW

Lp.	Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin
1.	Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego	ćwiczenia/ warsztaty	30
2.	Gramatyka funkcjonalna języka polskiego jako obcego	wykład/ćwiczenia	30

3.	Warsztaty z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego jako obcego	konwersatorium	15
4.	Praktyczna stylistyka z elementami kultury języka	wykład /ćwiczenia	30
5.	Nauczanie wiedzy o Polsce	wykład/konwersatorium	15
6.	Praktyka lektorska	hospitowanie + prowadzenie zajęć	40

Liczba godzin: 120 + 40

III SEMESTR STUDIÓW

Lp.	Nazwa przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin
1.	Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego	ćwiczenia/ warsztaty	30
2.	Nauczanie wiedzy o Polsce	ćwiczenia	10
3.	Trudne miejsca polszczyzny	wykład/ćwiczenia	36
4.	Testowanie i ocenianie uczących się języka polskiego jako obcego	ćwiczenia/ warsztaty	26
5.	Komunikacja kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego	wykład/ ćwiczenia	10
6.	Praktyka lektorska	hospitowanie + prowadzenie zajęć	40

Liczba godzin: 112

Łączna liczba godzin: 400

Karta obserwacji lektoratu

Imię i nazwisko Praktykantki/Praktykanta: _____

- a) Specjalność: Nauczanie języka polskiego jako obcego
- b) Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Nauczania Języka Polskiego jako Obcego

I. Rozmowa z lektorem przed obserwacją lektoratu.

Liczba osób w grupie _____ Poziom znajomości języka w grupie _____

Języki ojczyste uczących się _____ Frekwencja _____

Nazwisko lektora _____ Podpis lektora _____

1. Materiał językowy zrealizowany do dnia hospitacji:

a) zaprezentowane i utrwalone zagadnienia gramatyczne

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____

b) nauczanie leksyki (pola tematyczne, materiały ilustracyjne, techniki stosowane przy nauczaniu leksyki)

- 1. _____
- 2. _____

c) nauczanie rozumienia tekstów pisanych (rodzaje tekstów, ich długość, tematyka tekstów, typy zrealizowanych zadań)

- 1. _____
- 2. _____

d) nauczanie rozumienia ze słuchu (rodzaje tekstów, ich długość, tematyka tekstów, typy zrealizowanych zadań)

- 1. _____
- 2. _____

e) nauczanie pisania (prezentowane gatunki wypowiedzi pisemnej, tematy zadawanych prac pisemnych)

- 1. _____
- 2. _____

f) ćwiczenie sprawności mówienia (stosowane rodzaje bodźców - graficzne, dźwiękowe, tekstowe; tematy wypowiedzi ustnych, ćwiczone sytuacje komunikacyjne)

- 1. _____
- 2. _____

g) wprowadzanie treści pozajęzykowych (sposób prezentacji, powiązanie z zagadnieniami językowymi, wykorzystane materiały)

- 1. _____
- 2. _____

2. Uwagi lektora na temat grupy:

3. Z jakiego podręcznika i z jakich materiałów lektor korzysta przy realizacji programu:

1. _____

2. _____

II. Uwagi Praktykantki/Praktykanta po obserwacji lektoratu

1. Data odbywania hospitacji _____
Ile godzin programu kursu zostało już zrealizowanych _____
Temat lekcji _____
Ile osób było na obserwowanej lekcji _____ / _____
2. Uwagi Praktykantki/Praktykanta na temat grupy (aktywność uczniów, zadawanie przez nich pytań, zgłaszanie problemów etc.):
 1. Aktywność uczniów

 2. Zadawanie pytań, zgłaszanie problemów _____

 3. Inne uwagi _____

3. Opis przebiegu lekcji:
 1. Sposób wprowadzania/ prezentacji zagadnienia językowego. Ćwiczenia wprowadzające:

 2. Zaobserwowane typy zadań:

 3. Zastosowane pomoce i bodźce dydaktyczne:

 4. Treści pozajęzykowe w tekstach zadań i pomocach dydaktycznych :

4. Zaobserwowane metody i techniki nauczania:
 1. _____
 2. _____
 3. _____

ZAŁĄCZNIK 2

PRAKTYKI LEKTORSKIE

Formularz oceny

Imię i nazwisko kandydatki /kandydata

Poziom grupy: Data:Semestr: Rok akademicki:

.....

Temat zajęć:

	Ocena						
	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
A. Faza przygotowawcza							
1. Samodzielną koncepcją lekcji: sformułowanie celów, wybór form pracy, metod(y) i technik nauczania, dobór materiałów dla studentów; kreatywność							
2. Przygotowanie konspektu (terminowość, zgodność z wymaganiami, obecność wszystkich wymaganych elementów, przejrzystość)							
3. Estetyka i staranność przygotowanych materiałów (uporządkowanie materiału, ekonomiczne wykorzystanie miejsca, podawanie źródeł, przejrzystość)							
B. Faza realizacji							
4. Poprawność i piękno polszczyzny stosowanej przez praktykanta (artykulacja: hiperpoprawność, niechlujność, akcentowanie i linia melodyczna, tempo mówienia, wady wymowy; błędy językowe)							
5. Znajomość problemów (problemu) zawartych w temacie lekcji, także problemów pozajęzykowych							
6. Umiejętność udzielania odpowiedzi na tematy niebędące bezpośrednio tematem lekcji; umiejętność improwizowania							
7. Tempo (dynamika) nauczania							
8. Umiejętność tłumaczenia zagadnień (poglądowość, uporządkowanie, odpowiedni metajęzyk, sprawdzenie stopnia zrozumienia)							
9. Dbalność o aktywność studentów (zachęcanie do udziału w lekcji wszystkich studentów, udzielanie informacji zwrotnej, nadobecność lektora, dygresje)							
10. Umiejętność płynnego łączenia wszystkich elementów lekcji (lekcja jako spójna całość, a nie zbiór ćwiczeń)							
11. Umiejętność formułowania jasnych i zrozumiałych dla wszystkich poleceń (także przy ewentualnym użyciu języka pośrednika)							
12. Odwoływanie się do wiedzy i umiejętności uczących się							
13. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych, w tym tablicy							
14. Umiejętność rozpoznawania błędów i odpowiedniego reagowania na nie; sprawiedliwa ocena studentów (pochwała, krytyka)							
15. Umiejętność kontrolowania przebiegu lekcji (czas przeznaczony na całość oraz poszczególne etapy)							
16. Obecność wszystkich zaplanowanych części lekcji (wprowadzenie, część merytoryczna z poszczególnymi elementami, podsumowanie, zadanie domowe) i wykorzystanie rozdanych studentom materiałów							
17. Atmosfera stworzona na lekcji (empatia, nawiązywanie kontaktu, naruszanie tabu, zadawanie zbyt osobistych pytań, podtrzymywanie zainteresowania lekcją)							
18. Sposób zwracania się do studentów (odpowiednie formy adresatywne, ton głosu)							
C. Samoocena							

Obliczenie oceny końcowej:

liczba punktów: liczba ocenianych elementów

..... : =

Opracowanie: Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasieka, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Ocena opisowa

1. Współpraca praktykanta z opiekunem praktyki

.....
.....
.....

2. Sposób zachowania się praktykanta na lekcji: panowanie nad postawą ciała (tu też mówienie do tablicy) , gestykulacją, mimiką, sposób poruszania się, strój

.....
.....
.....

3. Dbłość praktykanta o przygotowanie technicznej strony lekcji – znajomość warunków lokalowych (w tym akustyki sali), wyposażenia technicznego i powodowanych nimi ograniczeń

.....
.....
.....

4. Prezentacja Polski i Polaków: sposób prezentacji, stopień wykorzystania lekcji do przekazu informacji kulturowych

.....
.....
.....

5. Inne:

a. mocne strony praktykanta

.....
.....
.....
.....

b. słabe strony praktykanta

.....
.....
.....
.....

- Ogólne wrażenie dotyczące całej lekcji

Proszę ocenić na skali: 2 . 3 . 4 . 5 →

.....
(podpis osoby oceniającej)

Opracowanie: Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasięka, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Justyna Bajda, Małgorzata Januszewicz
Uniwersytet Wrocławski

Stylistyka tekstów użytkowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Stylistics of functional texts in teaching Polish as a foreign language

ABSTRACT

The article discusses the role of stylistics of functional texts used in teaching Polish as a foreign language, constituting a subject taught at the Postgraduate studies qualifying for teaching Polish as a foreign language at the University of Wrocław and an inherent component in teaching Polish at all levels (especially B2–C2).

KEY WORDS

stylistics of the contemporary Polish, stylistics of functional texts, functional texts, writing skills, Polish as a foreign language

1. Pisanie na lektoracie JPJO w kontekście nowych form komunikowania się

Nabywana przez obcokrajowców w toku nauczania języka polskiego sprawność pisania jest określana w literaturze przedmiotu jako trudna. Zdarzają się także głosy przedstawiające ją wręcz w negatywnym świetle. Przede wszystkim zwraca się uwagę na fakt, że nie jest to naturalna umiejętność człowieka oraz że kod pisemny ma znacznie mniejszy zasięg niż mówiony. Badania dowodzą, że na co dzień większość z nas wybiera w procesie komunikacji właśnie kod mówiony, odsuwając przekaz pisemny na plan dalszy (Seretny, Lipińska 2005, 227–228).

Rozwój cywilizacyjny zmusza jednak użytkowników języka do codziennego pisania wielu różnych tekstów. Rezygnujemy z pióra, ale niemal wszyscy posługujemy się komputerową klawiaturą. Znamienne jest, że funkcją najnowocześniejszych telefonów komórkowych i urządzeń typu smartfon, tablet czy iPad nie jest rozmowa głosowa, lecz m.in. przesyłanie komunikatów i tekstów użytkowych za pomocą Internetu. Zaskakująco potoczyły się losy SMS-ów, które powstały jako

narzędzie pomocniczej łączności między operatorami sieci i ich użytkownikami, a stały się jednym z głównych sposobów porozumiewania się ludzi na odległość. Równocześnie użytkownicy najnowszych technologii często stają przed rozterkami, np. czy etykieta językowa pozwala na komunikację SMS-ową w sytuacjach oficjalnych lub czy można wysłać SMS do przełożonego lub podwładnego¹. Rozwój komunikacji elektronicznej, powstanie komunikatorów internetowych i portali społecznościowych to dowód nie tylko na to, że język wpływa na technologię, ale także na to, że technologia wpływa na język (por. Grzenia 2008).

Doskonalać sprawność pisania na zajęciach języka polskiego jako obcego (JPJO) oraz wprowadzając teksty użytkowe, należy mieć świadomość, że większość uczących się JPJO korzysta z wymienionych sposobów komunikowania się za pomocą SMS-ów i/lub przez Internet. Oczywiście, nie może to oznaczać, że tradycyjne formy przekazu komunikatu pisemnego zniknęły, a metody nauczania sprawności pisania przeszły całkowitą transformację. Krótsze i dłuższe teksty użytkowe nadal stanowią podstawę opanowania zasad poprawnego pisania, choć niektóre z nich, jak tradycyjne pozdrowienia na kartce pocztowej, paradoksalnie mogą już zostać uznane za rzadkość². Na najwyższych poziomach zaawansowania wprowadza się także typy tekstów niemal całkowicie zapomnianych, jak wierszowany wpis do sztambucha, oraz trudnych ze względów emocjonalnych (kondolencje czy klepsydra). Niektóre, np. telegram, zostały już wycofane z zakresu materiału do nauczania, choć sama umiejętność tworzenia syntetycznego tekstu może stać się podstawą poprawnego formułowania krótkich wiadomości tekstowych. Należy pamiętać, że dla osób uczących się języka polskiego (szczególnie dla młodych słuchaczy) bardzo istotna jest znajomość najnowszych kodów komunikacyjnych wykorzystywanych do tworzenia maili czy SMS-ów.

2. Pisanie jako punkt wyjścia do integrowania różnych sprawności i kompetencji

Pisanie i czytanie są sprawnościami sprzężonymi, jednak, jak podkreślają autorzy licznych publikacji poświęconych tym zagadnieniom, (...) *o ile czytanie może istnieć bez pisania, o tyle sytuacja odwrotna jest niemożliwa* (Seretny, Lipińska 2005, 230). W związku z tym istotne jest integrowanie wszystkich umiejętności, które w naturalnym użyciu języka wykorzystywane są równolegle.

¹ Pytania związane z tymi zagadnieniami (notabene – w formie pisemnej) często kierowane są do poradni językowych, por. np. strona Poradni językowej PWN (www.poradnia.pwn.pl).

² Warto jednak wspomnieć o serwisie społecznościowym (www.postcrossing.com), za pomocą którego, po zarejestrowaniu się, wysyła się prawdziwe kartki pocztowe obcym, wybranym losowo osobom, w zamian otrzymując kartki z różnych zakątków świata. Znamienne, że choć kartki wysyłane są drogą tradycyjną, to społeczność powstała za pośrednictwem Internetu.

Na zajęciach poświęconych pisaniu przed lektorem stoi wiele możliwości łączenia sprawności (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) i sprawdzania różnych kompetencji językowych (fonologicznej, ortograficznej, gramatycznej, leksykalnej) (Lipińska, Seretny 2013; Seretny, Lipińska 2005). Tradycyjne polecenie *proszę napisać...* może i powinno stać się początkiem serii ćwiczeń odwołujących się do wielu umiejętności. Na różnych poziomach zaawansowania praca przebiega inaczej, choć na każdym z nich (zasadniczo różnicując stopień trudności) warto odwołać się do następujących zadań:

- ćwiczenia struktury i kompozycji omawianego tekstu użytkowego,
- wprowadzania nowych zasobów leksykalnych i frazeologicznych,
- przypominania znanych i wprowadzania nowych form gramatycznych,
- tworzenia określonego typu tekstu, poprawnego pod względem kompozycyjnym, treściowym, językowym, gramatycznym,
- ćwiczenia wymowy,
- kształtowania umiejętności wymiany poglądów na temat, który stał się punktem wyjścia redagowanych tekstów.

Należy stwierdzić, że praca z tekstem pisanym pozwala na poszerzanie świadomości słuchacza w zakresie wszystkich kompetencji językowych i komunikacyjnych. Atrakcyjność tych ćwiczeń w dużej mierze zależy od sposobu doboru przykładów określonych tekstów oraz przygotowania odpowiednich materiałów pomocniczych.

3. Wybór tekstów użytkowych i materiały pomocnicze

Zgodnie ze *Standardami wymagań egzaminacyjnych* (Standardy 2004) uczący się języka polskiego na poziomach B1–C2 powinni umieć pisać następujące typy korespondencji osobistej i instytucjonalnej³: pozdrowienia, życzenia, list prywatny, list oficjalny, notatkę lub krótką wiadomość pisemną (informację, podziękowanie, prośbę), skargę, reklamację, zażalenie, odwołanie od decyzji, zawiadomienie, kondolencje⁴, list motywacyjny, odpowiedź na ogłoszenie, protest, odpowiedź na pismo urzędowe. Do tej listy należy dodać korespondencję

³ Rozróżnienie na typy korespondencji za Seretny i Lipińską (2005, 227–228).

⁴ Jest to tekst użytkowy, który, choć wymieniony w *Standardach*, jest bardzo rzadko wprowadzany na zajęciach. Potwierdzają to rozmowy z lektorami JPJO. Z drugiej strony – obcokrajowcy mający kontakty z Polakami i mieszkający w Polsce stają niekiedy przed koniecznością napisania kondolencji i, zwłaszcza na najwyższych poziomach znajomości języka polskiego, chcą to zrobić po polsku. Przykładowo w dzień po katastrofie samolotu prezydenckiego pod Smoleńskiem niektórzy uczestnicy kursu semestralnego chcieli wpisać się do książki kondolencyjnej wyłożonej we wrocławskim ratuszu.

elektroniczną (e-maile, SMS-y) oraz teksty użytkowe powstałe wraz z nowymi formami komunikowania się przez Internet, np. wpisy na portalach społecznościowych, wpisy na forach internetowych.

Wybór odpowiedniego tekstu użytkowego (dostosowanego do potrzeb, oczekiwań i zainteresowań grupy) i sposób jego wprowadzenia to krok ku temu, by (...) *uczyć polszczyzny w sposób bardziej efektywny i efektowny* (Seretny, Lipińska 2013, 9). To oczywiście stwierdzenie (wszak cały proces nauczania JPJO powinien przebiegać efektywnie i przy nastawieniu na wzbudzenie szczególnie zainteresowania słuchacza), ale warto podkreślenia w obliczu niedoceniań sprawności pisania i częstego traktowania jej jako żmudnego obowiązku zarówno przez uczących, jak i uczących się. Efektywność pracy i jej atrakcyjność można podnieść za pomocą drobnych, ale znaczących działań, jak chociażby sposób prezentacji materiału pomocniczego (wykorzystanie multimediów, kolorowe kopie, duże fotografie czy plakaty).

Z roku na rok przybywa także profesjonalnych pomocy dydaktycznych poświęconych sprawności pisania. Najważniejszym punktem odniesienia są wymieniane już *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, ale także programy nauczania oraz przykładowe testy egzaminacyjne czy zadania testowe (por. Dąbrowska i in. 2005). Niezwykle pomocne w doskonaleniu sprawności pisania na poziomach zaawansowanych (B2+) stają się również konkretne podręczniki, m.in. *Spacer po Wrocławiu...* (Dobesz 2004), *Polnisch? Aber gern!...* (Dobesz, Pasieka 2007), *Celuj w C2...* (Butcher i in. 2009), *Umiesz? Zdasz!...* (Lipińska 2009) czy *Oswoić tekst...* (Ruszer 2011).

Szczególnie docenianą publikacją, zarówno przez lektorów JPJO, jak i cudzoziemców pragnących doskonalić sprawność pisania, jest opracowanie *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych* (Zaśko-Zielińska, Majewska-Tworek, Piekot 2008). Książka dowodzi, jak szerokie pole do popisu mają nauczyciele JPJO wprowadzający na lektoratach formy pisemne, z drugiej strony – jakim wyzwaniem może stać się tekst użytkowy jako przedmiot intrygującego i skutecznego nauczania JPJO. Autorzy prezentują ponad osiemdziesiąt różnych tekstów, takich jak powszechnie znany list (prywatny i oficjalny) czy krótkie pozdrowienia, a także teksty rzadziej omawiane, np. referencje, rezerwację, powitanie na stronie internetowej, bilecik do kwiatów, choć z pewnością nie jest to zbiór zamknięty.

Na różnorodność tekstów użytkowych w nauczaniu JPJO zwracają także uwagę autorki zbioru zadań do egzaminu certyfikatowego na poziomie C2: uczący się (...) *potrafią pisać teksty na tematy ogólne oraz różnorodne teksty użytkowe* (Butcher i in. 2009, 10).

Sięgnięcie na lektoracie po teksty mniej popularne i rzadziej spotykane niewątpliwie wpływa na wspomnianą wyżej atrakcyjność zajęć, choć jest możliwe dopiero na wyższych poziomach zaawansowania, przy założeniu znajomości przez słuchaczy odpowiednich form gramatycznych, struktur

składniowych i wprowadzeniu koniecznego zasobu leksykalnego. Przykładem takich tekstów użytkowych mogą być notka policyjna czy ogłoszenie matrymonialne:

Notka policyjna

Dzisiaj w sklepie ukradziono buty, których wartość wynosi 280 zł. Stwierdzono, że nikt nie zauważył niczego niezwykłego, dlatego uznano, że był to profesjonalista. Rozmawiano ze wszystkimi klientami, ale nie uzyskano niezbędnych informacji. Jednak na ulicy jedna osoba widziała mężczyznę, który przed sklepem zmieniał buty, opierając się o śłup. Prace śledcze będą kontynuowane z nadzieją, że uda się odnaleźć poszukiwaną osobę. (Justyna, C1–C2, 2003)⁵

Ogłoszenie matrymonialne

Samotna 27-latką z Krakowa pozna 30–35-letniego kulturalnego pana na wspólne aktywne spędzanie czasu. O sobie: blondynka, o zielonych oczach, bez zobowiązań, ugodowa, lubi gotować / Tel. 0600-355-736 / Osoby z kryminalną przeszłością i ci, którzy mają rodzinę, proszę się nie zgłaszać. (Julia, B2, 2009)

4. Kompetencje językowe przyszłych lektorów JPJO

Należy przyjąć, że przyszli kandydaci na lektorów JPJO, ze względu na ukończenie studiów filologicznych i/lub specjalistycznych kursów (np. intensywnego kursu gramatyki funkcjonalnej języka polskiego jako obcego, prowadzonego w ramach podyplomowych studiów kwalifikacyjnych nauczania języka polskiego jako obcego na UW) nie są przeciętnymi użytkownikami polszczyzny⁶. Można założyć, że mają oni wyższą niż przeciętny rodzimy użytkownik języka świadomość językową, którą stale poszerzają na zajęciach. Trzeba wyraźnie podkreślić, że jest to podstawowy i niezwykle istotny warunek zapewniający wysoką jakość pracy lektora ze słuchaczami kursów języka polskiego. Jego waga wynika nie tylko z oczywistych założeń bezbłędnego posługiwania się polszczyzną przez przyszłego lektora, ale także z wymagań, które stawiane są samym cudzoziemcom w procesie edukacji. Niekiedy wymagania te niemalże przekraczają kompetencje przeciętnego rodzimego użytkownika polszczyzny.

⁵ Teksty autorstwa uczestników Letnich Kursów Języka Polskiego i Kultury w SJPiK UW. Po imieniu autora podano poziom zaawansowania językowego uczestnika oraz rok kursu, podczas którego realizowano przywołane zadanie.

⁶ Przyjmuje się, że przeciętny użytkownik polszczyzny to osoba, która nie odbyła studiów filologicznych, nie zajmuje się zawodowo językiem ani nie pogłębia wiedzy o języku w ramach zainteresowań pozazawodowych. Oczywiście jest to uogólnienie, ponieważ przeciętny użytkownik polszczyzny może wykazywać się nieprzeciętną intuicją i kompetencją językową.

Charakterystyka umiejętności w zakresie sprawności pisania na poziomie C2 przedstawia się następująco:

Potrafię pisać płynne, zrozumiałe teksty, stosując odpowiedni w danym przypadku styl. Potrafię pisać o złożonych zagadnieniach w listach, opracowaniach lub artykułach, prezentując poruszane problemy logicznie i skutecznie, tak by ułatwić odbiorcy zrozumienie i zapamiętanie najważniejszych kwestii. Potrafię pisać streszczenia i recenzje prac specjalistycznych i utworów literackich. (ESOKJ 2003, 34–35)⁷

Przyszli lektorzy JPJO jako rodzimi użytkownicy języka niejednokrotnie są zaskakiwani nieoczekiwanymi pytaniami ze strony cudzoziemców uczących się na poziomach zaawansowanych. Kandydat na lektora, który wcześniej pracował z grupami na poziomie A1–B1, rozpoczynając pracę z grupami zaawansowanymi, musi pamiętać o zasadniczych różnicach komunikacyjnych między nim a grupami na niższych i wyższych poziomach zaawansowania, wynikających ze stopnia opanowania języka i znacznego wzrostu kompetencji słuchaczy. Musi również zdawać sobie sprawę, że poziom C2 zawiera (...) *możliwość rozszerzenia o bardziej rozbudowaną kompetencję interkulturową, osiąganą powyżej tego poziomu przez wiele osób zajmujących się danym językiem zawodowo* (ESOKJ 2003, 32). Należy jednoznacznie potwierdzić słuszność przywołanej tezy. Wynika ona z faktu, że uczestnicy lektoratów JPJO na poziomie C2 to często właśnie osoby zajmujące się językiem polskim zawodowo (tłumacze przysięgli, tłumacze literatury), które osiągnęły taki poziom znajomości polszczyzny, że nie oczekują już od lektora odpowiedzi na pytanie: jak coś powiedzieć czy napisać, ale – dlaczego mówi się i pisze w dany sposób. Podczas spotkań z takimi słuchaczami lektor musi zatem umieć wyjaśnić różnice w rejestrach stylistycznych, niuanse znaczeniowe czy zasady wynikające z historycznych przekształceń języka.

Osoby przygotowujące się do pracy lektorskiej często mają utrwalone nawyki stylistyczne pisania, na które nie zwracają uwagi, a które natychmiast są wyłapywane przez obcokrajowców. Wielu przyszłych lektorów jako rodzimych użytkowników języka jest nieświadomych popełnianych przez siebie błędów

⁷ Zależności między kompetencjami na najwyższym poziomie C2 a kompetencjami tzw. rodzimego użytkownika języka nie są jednoznaczne. W ESOKJ można spotkać rozbieżne informacje na ten temat, por.: *Poziom C2, zwany perfekcyjnym opanowaniem języka – Mastery – nie ma oznaczać kompetencji równej lub zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka. Chodzi tu o określenie poziomu precyzji, trafności i swobody w posługiwaniu się językiem, którą osiągają najlepsi spośród uczących się* (ESOKJ 2003, 44). Dalej natomiast: *Uczący się potrafi uczestniczyć w formalnych dyskusjach na złożone tematy, elokwentnie i przekonująco przedstawiając swoje argumenty, w niczym nie ustępując pod tym względem rodzimym użytkownikom języka* (ESOKJ 2003, 77).

stylistycznych czy ortograficznych (np. pisownia skrótów). Szczególnie należy uświadamiać kandydatom na lektorów konieczność posługiwania się w pracy z obcokrajowcami ogólnopolską odmianą polszczyzny. Niektórzy stosują intonację wypowiedzi niezgodną z ogólnymi zasadami bądź odwołują się do słownictwa gwarowego. Elementy te bywają dostrzegane przez słuchaczy. Lektor powinien zatem starać się być językowo jak najbardziej neutralny, aby wprowadzając różne rejestry stylistyczne, móc je łatwo wyeksponować. Należy podkreślić, że nauczyciel posługujący się nie tylko ogólnopolską odmianą polszczyzny, ale także dialektem czy gwarą, może stać się dla słuchaczy wartościowym źródłem poznania różnorodności polszczyzny. Istotne jest jednak, by umiał świadomie i odpowiednio do potrzeb wybierać odmianę ogólnopolską lub regionalną.

5. Wybrane teksty użytkowe na lektoracie JPJO – korespondencja

Bez względu na sposób komunikacji na odległość, czy to tradycyjny, czy to za pomocą Internetu, korespondencja (przede wszystkim prywatna) stanowi najważniejszą grupę tekstów użytkowych, z którymi muszą zmierzyć się na co dzień cudzoziemcy uczący się języka polskiego, żyjący w Polsce i/lub mający kontakty z Polakami.

Formami, które są ćwiczone na wszystkich poziomach zaawansowania, są np. życzenia czy pozdrowienia (zarówno tradycyjne, jak i elektroniczne). Wypowiedzi te są realizowane na lekcjach poświęconych określonym polom semantycznym (np. podróże, spędzanie wolnego czasu, rodzina, święta) i formom gramatycznym (np. koniugacja, przyimki przestrzenne, czas przeszły, aspekt, wołacz, stopniowanie przysłówków i przymiotników).

Na wyższych poziomach nauczania, wprowadzając wybrane teksty użytkowe z zakresu korespondencji, lektor powinien przewidzieć i uwzględnić liczne zagadnienia gramatyczne i stylistyczne, m.in.: wołacz, formy adresatywne⁸ i związaną z nimi interpunkcję (wykrzyknik lub przecinek), ortografię (wielka litera zaimków osobowych), nazwy tytułów naukowych i godności (w tym form żeńskich), formy deminutywne, etykietę językową, różne skróty i ich znaczenie (np. Sz.P., W.P.), szyk imię – nazwisko, odmianę nazwisk, w tym nazwisk par małżeńskich (np. Państwo Kozłowski, Państwo Kaźmierczykowie), zapis daty (12 stycznia 2014 r., 12.01.2014, 12 I 2014), odmianę zaimków osobowych (użycie form dłuższych i krótszych). Na poziomie zaawansowanym (C1–C2) należy także zapoznawać uczących się ze zmianami we współczesnym języku polskim w zakresie używania zwrotów adresatywnych (np. jeszcze nieaprobowane, ale już rozpowszechnione *Witam*, którego nie sposób ukryć przed cudzo-

⁸ Także te rzadziej spotykane, np. uczestnicy lektoratów na wyższych poziomach zaawansowania pytają, jak należy się zwracać do biskupa, kardynała, papieża, rektora, ambasadora, a nawet – Dalajlamy.

ziemcami), dwupoziomowości normy (np. *wyślę Ci SMS/SMS-a, napiszę mail/maila*⁹), mianownika i wołacza (*Cześć, Ania! Cześć, Aniu!*). Co szczególnie ważne, są to te aspekty polszczyzny, z którymi niejednokrotnie borykają się rodzimi użytkownicy języka i których status normatywny nie został jeszcze jednoznacznie określony. W związku z tym ciągle doskonalenie się kandydatów na lektorów JPJO i samych lektorów nie tylko w zakresie języka polskiego, ale również historii i kultury języka oraz stylistyki, a także językoznawstwa ogólnego i językoznawstwa porównawczego wydaje się niezbędne.

6. Tekst użytkowy na zajęciach ze stylistyki

Kandydaci na lektorów na zajęciach ze stylistyki tekstów użytkowych pracują na wybranych tekstach zarówno przygotowanych przez siebie, jak i pisanych przez cudzoziemców. Kształcenie przyszłych lektorów uwzględnia różnorodne formy pracy, takie jak:

- samodzielne pisanie przez słuchaczy wybranych tekstów użytkowych,
- analiza napisanych tekstów pod kątem poprawności językowej, konstrukcyjnej, stylistycznej i gramatycznej,
- przygotowywanie przez słuchaczy propozycji zadań do realizacji konkretnych tematów oraz ich analiza,
- praca z tekstem oryginalnym polskim,
- wskazywanie i analizowanie najistotniejszych zagadnień stylistycznych, językowych, gramatycznych,
- przekształcanie tekstu (np. tworzenie streszczenia czy wykorzystywanie różnych konwencji stylistycznych),
- praca z tekstem przygotowanym przez obcokrajowca,
- poprawianie tekstu, wyjaśnienie błędów, ocena tekstu,
- opracowywanie ramowego schematu zajęć na temat omawianego tekstu użytkowego,
- różnorodne ćwiczenia stylistyczne.

W związku z szerokim obszarem podejmowanych zagadnień zajęcia odbywające się w ramach przedmiotu *Stylistyka tekstów użytkowych* nie mają jednego schematu. Największym zainteresowaniem cieszą się te spotkania, podczas któ-

⁹ Zob. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, pod red. A. Markowskiego, Warszawa 1999, s. 1701–1704 (podrozdz. *Norma językowa*).

rych są dyskutowane możliwości wprowadzania różnych typów tekstów użytkowych podczas lektoratów. Konkluzje prowadzą do jednoznacznych wniosków, stających się podstawą do opracowania przez słuchaczy prac zaliczeniowych:

1. Charakter zajęć i metody pracy zależą od poziomu zaawansowania słuchaczy.
2. Wprowadzany typ tekstu warto połączyć z konkretną okazją (święta, urodziny, imieniny, wyjazd itd.) bądź zasugerować sytuację jak najbardziej naturalną.
3. Należy zapoznać słuchaczy ze schematem, strukturą omawianego tekstu.
4. Należy pamiętać o trudnościach leksykalnych, gramatycznych i składniowych, które mogą się pojawić w trakcie wprowadzania nowej formy tekstu użytkowego.
5. Warto stosować zabiegi memoratywne (tablica, zdjęcia, wydruk i inne).
6. Należy angażować samych słuchaczy, prowokując do dyskusji na dany temat.
7. Tekst użytkowy omawiany na niższym poziomie zaawansowania można przywołać także na wyższych poziomach, wprowadzając utrudnienia nie tylko gramatyczne, ale również stylistyczne.
8. Podczas zajęć nie należy ograniczać się jedynie do pracy z tekstem (ćwiczenie różnych kompetencji).
9. Należy pamiętać o ćwiczeniach utrwalających.
10. Bez względu na poziom zaawansowania słuchaczy istotne jest motywowanie przez lektora.

7. *Ad memoriam...*

Efektywność i atrakcyjność ćwiczeń z pisania na lektoracie JPJO z pewnością może podnieść upublicznianie prac uczniów, np. w formie redagowanych przez lektora książeczek (por. Seretny, Lipińska 2005, 250). Książeczki uczestników Letnich Kursów Języka Polskiego i Kultury w SJPiK UW, przygotowywane przez lektorów, zawierają zarówno teksty bezpośrednio związane z pobytem uczestników we Wrocławiu (np. *Moja podróż do Wrocławia*, *Pierwsze wrażenia z Wrocławia*), jak i inne teksty użytkowe (np. przepisy kulinarne, różnorodne ogłoszenia, życzenia, listy, pozdrowienia, przemówienia).

Poniżej przedstawiono kilka wybranych oryginalnych prac uczestników Letnich Kursów Języka Polskiego i Kultury w SJPiK UW, w grupach na poziomie zaawansowanym (B2–C1) z lat 2006–2009:

Moja podróż z Bukaresztu do Wrocławia była dosyć krótka. Wyleciałam do Warszawy o 14.35, na Okęciu miałam przesiadkę do Wrocławia. Na lotnisku w Warszawie był prawdziwy chaos, nikt nie wiedział, co ma robić, którą bramkę wybrać. W Informacji nie było nikogo, nie mieliśmy kogo spytać. W końcu znalazłam samolot do Wrocławia. Był trochę opóźniony, ale dotarłam szczęśliwie na miejsce, razem z bagażem!

Sabra (słuchaczka z Rumunii, 2008)

*Szanowna Pani Docent,
jak Pani obiecałam, piszę do Pani z przepięknego Wrocławia. Jak Pani mówiła, ludzie są tu naprawdę wspaniali. Jeżeli chodzi o test kwalifikacyjny, muszę przyznać, że zrobiłam kilka naprawdę głupich błędów, ale i tak może być Pani zadowolona – jestem w najwyższej grupie. Mam nadzieję, że będę reprezentowała Słowację i Pani pracę w dobrym świetle. Mam nadzieję, że szybko się spotkamy.*

Daniela (słuchaczka ze Słowacji, 2008)

*Droga Żamilio,
w tym szczęśliwym, długo oczekiwanym dla Ciebie dniu, chcielibyśmy Ci serdeczenie pogratulować z okazji uzyskania tytułu doktora. Bardzo się cieszymy, że z sukcesem pokonałaś ten stopień w swojej karierze naukowo-zawodowej. Życzymy Ci dalszego szybkiego i łatwego wspinania się po schodach kariery, nasza Młoda, Ukochana Pani Doktor! Gratulujemy i pijemy za Twoje zdrowie i mądrą głowę. Powodzenia!*

Kasia, Żamilka, Jarek (słuchacze z Ukrainy, 2008)

*Szanowna Pani Dyrektor,
warunki w tym mieście są satysfakcjonujące. Rynek nieruchomości na pewno jest bardzo aktywny, ale ceny coraz bardziej spadają. Myślę, że jeżeli Pani zainwestuje tutaj, na pewno Pani zarobi. Znalazłem już kilka ofert, które na pewno bardzo Panią zainteresują.*

Łączę wyrazy szacunku

Travis Currit (słuchacz ze Stanów Zjednoczonych, 2008)

*Droga Kasiu,
z okazji Twoich imienin, z całego serca życzymy Ci wszystkiego najlepszego,
oceanu pełnego zdrowia,
morza szczęścia,
rzeki radości
i jezior sukcesów zawodowych!
Twoje przyjaciółki
Nadźka & Barbara (słuchaczki z Rosji i Niemiec, 2008)*

Kochana Aniu, *Wrocław, 31 lipca 2007*
dwa tygodnie temu przyjechałam do Wrocławia na kurs języka polskiego. Miasto to znajduje się w południowo-zachodniej części Polski, a mianowicie na Dolnym Śląsku, i jest największym miastem w tym rejonie. Mieszka w nim ponad pół miliona ludzi, wśród których jest dużo studentów. Wrocław trochę przypomina Wenecję, bo przez miasto płynie rzeka Odra i jest mnóstwo uroczych wysp, połączonych pięknymi mostami. Tutaj warto zwiedzić Rynek z fascynującymi kamienicami i ratuszem, katedrę św. Jana Chrzciciela na Ostrowie Tumskim i słynną Halę Stulecia. (...)

Trzymaj się!

Ściskam i mocno całuję,

Zornitsa (słuchaczka z Bułgarii, 2007)

Szanowny Księżu Proboszczu,
przesyłam najlepsze pozdrowienia z Wrocławia, gdzie odbywam kurs letni języka polskiego. Zajęcia są ciekawe i czasochłonne. Jednocześnie nie zapominam codziennie chodzić do kościoła, regularnie kupuję gazetę o treści religijnej. W związku z tym mam kilka pytań. Mam nadzieję, że niedługo przyjadę i spotkam się z Księdzem.

Parafianka Yvanna (słuchaczka z Ukrainy, 2009)

Kochana Bezcenna Perelko!

Jestem na Kursie Języka Polskiego we Wrocławiu. Poznałem dużo miłych osób, towarzyskich i życzliwych. Razem interesujemy się językiem polskim. Dni pracy są ciężkie, ale myśląc o Tobie stają się bardzo słodkie. Nie mam dużo czasu wolnego. Jedyne wolne momenty spędzam, pisząc do Ciebie sms-y. Spędzam deszczowe weekendy w akademiku, oglądając Twoje zdjęcia. We Wrocławiu zwiedziłem z przewodnikiem najważniejsze zabytki i parki. Największą atrakcją we Wrocławiu jest fontanna koło Hali 100-lecia. To jest najnowocześniejsza fontanna na świecie. Wykorzystano hologramy. Bardzo tęsknię za Tobą... Polubiłem Wrocław. Każda uliczka, każdy zabytek, każdy zakątek kojarzy mi się z Twoją obecnością, głosem i perfumami.

Na razie!!! Obejmuję i całuję bardzo bardzo mocno!!!

Michał (słuchacz z Węgier, 2009)

*Kiedy już będziesz na końcu świata,
Kiedy miną dni tego lata,
Wspomnij nas, jak natchnęliśmy się razem
Tym pięknym wrocławskim krajobrazem.*

*Dużo śmiechu po wysiłku,
We Wrocławiu żartów kilku,*

*Że świat inaczej tu się kręci
Niech zostanie w Twej pamięci.*

Ku pamięci wpisała się Daniela (słuchaczka ze Słowacji, 2008)

8. Słowo podsumowania

Mimo że pisaniu jako sprawności przypisuje się w literaturze przedmiotu mniejsze znaczenie niż komunikacji ustnej, cudzoziemcy na wszystkich poziomach zaawansowania stają przed koniecznością porozumiewania się w języku polskim także w piśmie. Wynika to nie tylko z faktu, że wszystkie cztery sprawności w naturalnym użyciu języka (a do takiego w założeniu zmierza nauczanie i uczenie się JPJO) występują razem, lecz także z przemian, jakie zaszły w ostatnich latach w sposobach komunikowania się na odległość. Zmienia się forma i narzędzie pisania, lecz nie zmienia się potrzeba kształcenia obcokrajowców w tym zakresie i konieczność odpowiedniego przygotowania lektorów JPJO.

Kształcąc przyszłych lektorów, należy przede wszystkim podkreślać fakt współwystępowania sprawności i kompetencji językowych, co powinno mieć odzwierciedlenie w sposobach nauczania wybranych tekstów użytkowych na lektoracie JPJO. Lektorzy powinni możliwie często integrować sprawności i kompetencje, w sposób przemyślany dobierać teksty (zarówno tradycyjne bądź mniej popularne, jak i najnowsze, związane z nowoczesnymi technologiami), mieć odpowiednie przygotowanie w zakresie nie tylko współczesnego języka polskiego, ale też gramatyki historycznej (przynajmniej w stopniu podstawowym), porównawczej i językoznawstwa ogólnego oraz bogatą wiedzę ogólnokulturową. Uwzględnienie tych warunków wymaga od kandydatów na lektorów nieustannego dokształcania się i staje się nieodzowne, by uczyli skuteczniej i czuli się pewniej, mierząc się z problemami podejmowanymi podczas pracy z obcokrajowcami.

Bibliografia

- Butcher Anna, Iwona Janowska, Grażyna Przechodzka, Grażyna Zarzycka, 2009, *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, Kraków.
- Dąbrowska Anna, Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka, 2005, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław.
- Dobesz Urszula, 2004, *Spacer po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław 2004.

- Dobesz Urszula, Pasięka Małgorzata, 2007, *Polnisch? Aber gern! Sprechen, Schreiben und Hörverstehen. Übungsheft – Stufe B1. Polski? Bardzo chętnie!*, Wrocław.
- Egzaminy, <http://certyfikatpolski.pl/index.php/pl>.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Rada Europy, Warszawa.
- Grzenia Jan, 2008, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa.
- Lipińska Ewa, 2009, *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego na poziomie średnim ogólnym B2*, Kraków.
- Lipińska Ewa, Anna Seretny, 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska Ewa, Anna Seretny, 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glotodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków.
- Ruszer Andrzej, 2011, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Kraków.
- Seretny Anna, Ewa Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2004, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, Warszawa.
- Zaśko-Zielińska Monika, Anna Majewska-Tworek, Tomasz Piekot, 2008, *Sztuka pisanie. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa.

Urszula Dobesz, Anna Mądrecka
Uniwersytet Wrocławski

*Chciałbym obejrzeć taki film, żeby był mądry,
żeby to była prawda, żeby to naprawdę się działo...* –
film dokumentalny jako uzupełnienie kształcenia
językowego i element edukacji
kulturowej cudzoziemców

“I’d like to see a film that is good, that is true, and about what really happened...” – the documentary film complementing teaching of language and culture to foreign learners

ABSTRACT

The article summarises the role of film in teaching Polish as a foreign language and teaching the cultural component. It presents the use of film as a stimulus for language practice and as an important element in teaching Polish life and institutions. It presents classes on documentary film conducted at the School of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław, outlining syllabus and teaching aids. The article also quotes the essays by the participants of the course *Poland in the documentary film*, concerning the films shown. The collected material was used to outline eight thematic frameworks indicated in the essays. The article summarises the significant role of the documentary film in the process of teaching Polish

KEY WORDS

teaching Polish as a foreign language, glottodidactics of Polish, teaching culture, multimedia education, Polish documentary film, intercultural communication

W dobie szerokiego oddziaływania mediów masowych i rozkwitu mediów społecznościowych dominująca kultura obrazu narzuca konieczność i potrzebę obcowania z wieloma różnorodnymi tekstami kultury wysokiej i popularnej jednocześnie. Bez wątplenia stworzyło to okazję i konieczność wykorzy-

stania tych tekstów w procesie dydaktycznym języka polskiego jako obcego, co zostało odnotowane na gruncie glottodydaktyki, m.in. przez Sylwią Biesagę: *ogromną rolę w promocji języka i kultury polskiej pełnią nowoczesne środki masowego przekazu ze względu na swą wielofunkcyjność i szeroki zakres oddziaływania* (Biesaga 1998, 63–70) czy Dorotę Tomczuk: *w dobie cywilizacji medialnej opartej na społeczeństwie informacyjnym i wszechobecności środków masowego przekazu, w nauczaniu języków obcych oczywistością stało się coraz częstsze sięganie do metod nauczania wykorzystujących środki społecznego komunikowania o szerokim zasięgu, takie jak prasa, radio, telewizja i Internet, a także książka i film stanowiące integralne elementy kultury masowej* (Tomczuk 2012, 31).

Na szczególną uwagę zasługuje więc dzieło filmowe, które stanowi syntezę przekazu dźwiękowego i wizualnego, jest tym samym doskonałym bodźcem towarzyszącym nauczaniu języka i kultury polskiej – *film jest dla cudzoziemca źródłem informacji o przeszłości lub współczesności kulturowej narodu i kraju, którego język chce poznać. Dochodzi (...) do splotu zjawisk określanych w glottodydaktyce współzależnością między przestrzenią języka a przestrzenią kulturową nauczanego języka. Film (...) jest tekstem kultury, a ucząc kultury, uczymy języka i odwrotnie* (Jelonkiewicz 2007, 96–97). Dzięki obrazowi filmowemu, jego warstwie ikonicznej i dźwiękowej możliwe jest poznanie języka w jego naturalnym środowisku (zob. Drzeniecka 2004, 66–70). Przywołany przez Iwonę Drzeniecką termin Graeme’a Turnera „czytanie filmu” pozwala zwrócić uwagę na konteksty, w jakich należy dzieło filmowe rozumieć – kontekst świata, w którym się żyje i który się zna, kontekst kultury danego kraju i kontekst innych przekazów wizualnych. Odbiorca, czyli uczestnik kursu, może brać udział w kulturze, np. oglądając film, *będzie zdolny do czynienia porównań i znajdowania różnic, jakie zawsze przecież istnieją między dwoma językami i dwoma kulturami narodowymi. Dopiero zdolność do autorefleksji powoduje chęć głębszego poznania i chęć przystosowania się do funkcjonowania w obszarze innej kultury* (Garncarek 2004). Cudzoziemcowi dzieło filmowe pozwala na porównanie swojej rzeczywistości kulturowej z zaprezentowanym wyimkiem polskiej kultury i wytworzenie na styku tych skryptów, nawiązując do koncepcji Michaela Byrama, tzw. *trzeciego miejsca* (zob. Buttjes, Byram 1991; Zarzeczny 2010, 19–26; Tambor, Achtełik 2013, 129–138; Dobesz 2013, 427–446). Obcokrajowiec, który uczy się języka polskiego, poznając równoległe meandry polskiej kultury, staje się, jak podsumowuje Aleksandra Achtełik, kolekcjonerem gromadzącym w obszarze interesujących go tematów to, co uzna za wartościowe według wzorców kultury, którą reprezentuje. Tymczasem program do nauczania kultury i, co za tym idzie, ujęte w nim dzieło filmowe, staje się rodzajem fundamentu – pomostu pomiędzy tymi kulturami stwarzającego dogodny kontekst do zrozumienia tego, co inne (Achtełik 2010, 171–178).

W glottodydaktycznej literaturze przedmiotu można zauważyć dwa kręgi zainteresowań przekazem filmowym. Po pierwsze, film to ciekawe dopełnienie

lektoratu języka polskiego jako obcego, ponieważ stanowi bazę do ćwiczenia wszystkich sprawności językowych (Butcher, Guzik-Świca 2011, 215–337). Podczas zajęć językowych na wszystkich poziomach zaawansowania wykorzystuje się zarówno filmy fabularne, dokumentalne czy animowane, jak i seriale telewizyjne (Kobus 2010, 89–95; Prędotą 2011, 321–325; Kobus, Szyntor-Bykowska 2012, 41–45; Strzelecka 2013, 183–191). Oglądanie filmu w czasie lektoratu motywuje uczniów do pracy nad poziomem kompetencji językowej, stwarza możliwość kontaktu z żywym językiem mówionym, służy też m.in. aktywnemu wykorzystaniu słownictwa, relacjonowaniu zdarzeń, a jednocześnie kojarzy się z lżejszą formą nauki języka. Może też mieć wpływ na większą staranność wymowy, dbanie o właściwy akcent i intonację (zob. Białokozowicz, Gajowiecka, Kancewicz-Sokołowska i in. 2012, 112). Przykładem takiego filmu są *Gadające głowy* Krzysztofa Kieślowskiego, w którym padają te same pytania. Po drugie, odpowiednio dobrany i omówiony film to relewantny element nauczania wiedzy o Polsce (Garncarek 1997). Film może także pomóc w pokonywaniu barier recepcji tekstów wysokokontekstowych, nasyconych aluzjami, symboliką, będących polemiką z narodowymi mitami (np. Marie Sobotková opisała zajęcia dla studentów polonistyki w Ołomuńcu na temat *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, które poprzedzone były projekcją adaptacji utworu w reżyserii Andrzeja Wajdy), może stanowić fundament dialogu w sytuacji odmienności kulturowej (zob. Sobotková 1998, 268–272). Jak podsumowuje autorka: *film służy jako ważny i potrzebny dokument-ilustracja, pośredniczący w procesie kształcenia świadomości literackiej i filmowej cudzoziemca* (Sobotková 2004, 458). Możliwość wykorzystania filmu w edukacji kulturowej i komunikacji interkulturowej w polskim środowisku glottodydaktycznym szeroko i konsekwentnie przedstawia Mirosław Jelonkiewicz (Jelonkiewicz 1997, 1998, 2000, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011), który stale publikuje artykuły na temat edukacji filmowej cudzoziemców w „Kwartalniku Polonicum”. Wspomniany autor podkreśla, że „dziesiąta muza” pozwala popularyzować wiedzę o Polsce, doskonale przybliżając odbiorcy kulturę i realia życia, a tego typu komponent kulturowy na zajęciach realioznawczych ułatwia budowanie wzorców postrzegania kultury, zachowań i sposobu bycia Polaków. Powtarzając za Jelonkiewiczem, *prezentacja filmu wraz z dodatkowym, omawiającym treść tekstem jest skutecznym sposobem przekazu informacji kulturowych i cywilizacyjnych na lekcjach o kulturze* (Jelonkiewicz 2008, 184).

W wielu jednostkach uniwersyteckich zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego prowadzone są dodatkowe zajęcia prezentujące dorobek polskiej kinematografii. Powstało też opracowanie zawierające katalog obrazów, które powinny się znaleźć w programach edukacji filmowej skierowanej do cudzoziemców (zob. Tambor 2012). W Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego rokrocznie w semestrze zimowym i letnim prowadzone są zajęcia *Polska w dokumencie filmowym*. Są to semestralne zajęcia fakultatywne prowadzone po polsku i po angielsku dla

studentów o różnym poziomie zaawansowania językowego. Za udział w zajęciach studenci otrzymują ocenę oraz punkty ECTS (European Credit Transfer System). W czasie trwania letnich intensywnych kursów języka i kultury polskiej prowadzone są równolegle dwa cykle dodatkowych zajęć poświęconych polskiej kinematografii – pokazy filmów komediowych *Śmieć się razem z nami* oraz plenerowe *Kino pod gwiazdami*, podczas którego prezentowane są najważniejsze dzieła polskiego dokumentu filmowego i filmy fabularne, często związane z aktualnie obchodzoną rocznicą wydarzenia z historii Polski (np. pierwszego sierpnia prezentowane są filmy o powstaniu warszawskim – *Kanał* Andrzeja Wajdy oraz *Pianista* Romana Polańskiego). Ponadto w czasie trwania intensywnego kursu letniego odbywają się wykłady na temat historii filmu polskiego prowadzone przez filmoznawców z Zakładu Teorii Kultury i Sztuk Widowiskowych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Aby prezentacja filmu na zajęciach z kultury przyniosła wymierne korzyści, należy, jak wielokrotnie wskazywali autorzy programów (zob. Achtelek 2010; Biesaga 2005; Jelonkiewicz 2007, 2010a), po pierwsze – wybrać odpowiedni gatunek filmowy i tytuł, po drugie – przygotować materiały dydaktyczne (tzw. *hand-out*), po trzecie – przygotować pytania do dyskusji i moderować ją w sposób umożliwiający studentom podzielenie się swymi spostrzeżeniami. Na zajęciach *Polska w dokumencie filmowym* prezentowane są polskie filmy dokumentalne zrealizowane przez najważniejszych polskich reżyserów tego gatunku i wydane przez Narodowy Instytut Audiowizualny w cyklu *Polska Szkoła Dokumentu*¹. Powód wyboru filmów dokumentalnych jest pragmatyczny (są to filmy krótko- i średniometrażowe i nie trwają dłużej niż godzinę, można więc zaprezentować i omówić je podczas dziewięćdziesięciminutowych zajęć) oraz dydaktyczny, gdyż są to filmy w zasadzie pozbawione zabiegów artystycznych, ale wymagające komentarza i podania studentowi wiadomości z zakresu kultury, historii, socjologii, w mniejszym stopniu omawiania kwestii estetyki, warsztatu filmowego. Kolejną przyczyną to walor poznawczy (por. Biesaga 1998, 65) – dokumenty są zapisem, ilustracją, komentarzem jakiegoś ważnego zjawiska, *film dokumentalny podpatruje i rejestruje współczesną rzeczywistość* (Biesaga 1998, 65). Ułożone w pewnym porządku filmy dokumentalne tworzą swego rodzaju kronikę, wieloaspektową i bogatą opowieść o powojennej Polsce. Kolejny powód to dostępność – studenci często piszą w ankietach ewaluacyjnych, że bez większych trudności można znaleźć i obejrzeć polecany im film fabu-

¹ Filmy z cyklu *Polska Szkoła Dokumentu* dostępne są w wersji z napisami w języku angielskim, francuskim, niemieckim, rosyjskim. Twórcy, których filmy zostały wydane w cyklu *Polska Szkoła Dokumentu*, to Krzysztof Kieślowski, Marcel Łoziński, Paweł Łoziński, Maria Zmarz-Koczanowicz, Władysław Ślesicki, Kazimierz Karabasz, Andrzej Munk, Marek Piwowski, Wojciech Wiszniewski, Maciej J. Drygas, Jacek Bławut, Krystyna Gryczelowska, Danuta Halladin, Irena Kamieńska. Powstało też wydanie zbiorowe obejmujące filmy z tzw. *Czarnej serii* (1955–1958) *polskiego dokumentu*.

larny, natomiast filmy dokumentalne są na ogół mniej znane i trudniej dostępne. Oczywiście przyczyną jest także konieczność wyjścia naprzeciw wymogom współczesnej dydaktyki, która konsekwentnie wskazuje na kulturę i realia jako nieodzowny element procesu nabywania biegłości językowej, a także zaleca wspierać nauczanie języka bodźcami wizualnymi. Dyrektywy te zawierają m.in. tak znaczące dokumenty, jak *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (zob. Coste, North, Sheils, Trim 2003), *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (zob. Państwowe egzaminy certyfikatowe 2003) czy *Europejskie Portfolio dla Studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków* (zob. Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan 2007).

Filmy prezentowane podczas zajęć dla cudzoziemców wymagają rzetelnego opisu, zgoła innego niż recenzje przygotowywane dla rodzimych widzów, na co wskazał Jelonkiewicz, pisząc, że *właściwie każda kulturowa aluzja, symbol czy cytat w dziele filmowym wymaga odrębnej analizy, przeprowadzonej pod kątem zrozumienia jej przez cudzoziemca (...)*. [Przekształca to – U.D., A.M.] *klasyczną recenzję w tekst informacyjny o charakterze popularnonaukowym, a także promocyjnym. Elementy subiektywnego wartościowania poziomu artystycznego dzieła są tam zredukowane do niezbędnego minimum* (Jelonkiewicz 2010a). Dlatego też materiały dydaktyczne (które zostaną opublikowane w formie książki przez autorki artykułu) na zajęcia *Polska w dokumencie filmowym* przygotowywane są zawsze w języku polskim oraz angielskim i składają się ze stałych elementów (zob. aneks nr 1):

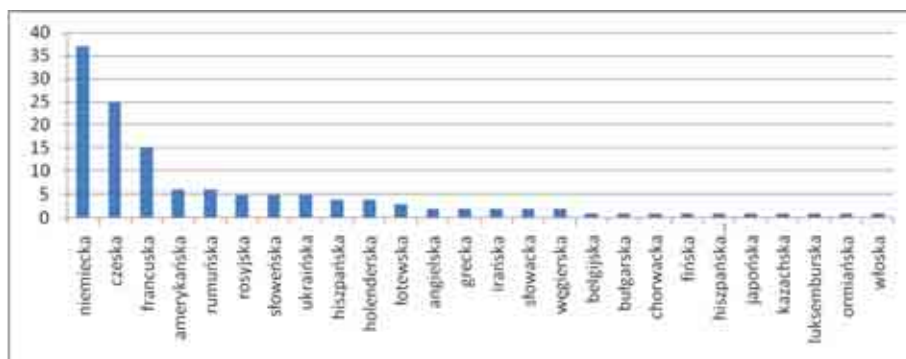
1. cytatu – który jest wypowiedzią reżysera na temat realizacji danego filmu lub ujmuje jego artystyczne *credo*, bądź też jest to fragment recenzji omawiającej dokonania reżysera;
2. prezentacji biogramu reżysera filmu;
3. krótkiej prezentacji filmu zgodnie z zasadą: tytuł, czas akcji, miejsce akcji oraz główni bohaterowie;
4. zwięzłego omówienia filmu (tematyka, tło historyczne, problem społeczny itp.);
5. słów kluczy wraz z ich definicjami (pod hasłem: Warto zapamiętać!);
6. ważnych informacji na temat kultury, historii, geografii Polski (pod hasłem: Warto wiedzieć!);
7. ciekawostek (czyli dodatkowych informacji związanych z tematyką filmu lub wskazówek, co warto dodatkowo przeczytać, znaleźć w Internecie, obejrzeć, np. film fabularny na dany temat).

Program zajęć *Polska w dokumencie filmowym* układany jest zgodnie z chronologią (filmy dokumentalne obejmujące lata 1945–2010) lub achronologicznie

(od roku 2010 do 1945) (zob. aneks nr 2). W czasie pierwszych zajęć studenci otrzymują program kursu oraz materiały bazowe obejmujące leksykę i terminologię związaną z polem tematycznym kino i film – typy filmów, gatunki filmowe, idiomy związane z kinem, wyrażenia, jakimi można określić dobry lub zły film (zob. aneks nr 3). Podsumowaniem zajęć jest test składający się z części zamkniętej i opisowej. Część pierwsza sprawdza znajomość nazwisk najważniejszych reżyserów, tytułów filmów oraz ich tematyki. W części deskryptywnej studenci mają za zadanie napisać krótki tekst (po polsku lub angielsku) na temat wybranego filmu wraz z uzasadnieniem swojego wyboru.

Zaprezentowany w artykule materiał badawczy obejmuje 150 tekstów napisanych przez uczestników zajęć *Polska w dokumencie filmowym* w latach 2008–2014. W zajęciach biorą udział głównie studenci z programu Erasmus oraz inni uczestnicy semestralnego kursu języka polskiego. W podanych latach w zajęciach brali udział przedstawiciele 26 narodowości, co ilustruje poniższy wykres:

Wykres nr 1

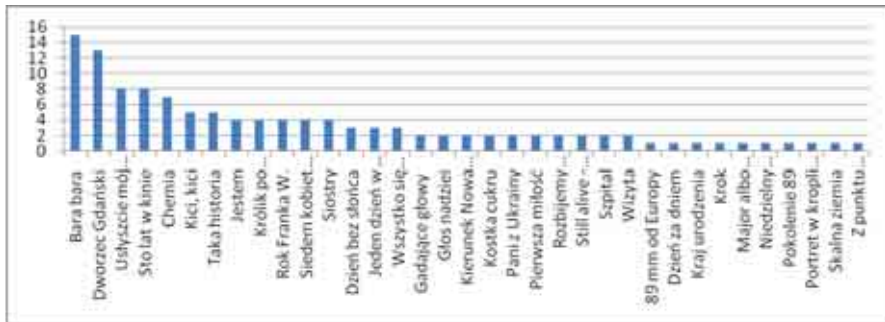


Najliczniejszą jak dotąd grupę stanowią Niemcy, Czesi i Francuzi, a w dalszej kolejności Amerykanie, Rumuni, Ukraińcy, Rosjanie, Słoweńcy, Holendrzy i Hiszpanie. W zajęciach uczestniczyli także słuchacze z Bliskiego i Dalekiego Wschodu, tacy jak Irańczycy czy Japończycy.

Zebrane teksty stanowią podstawę do podzielenia się spostrzeżeniami i sformułowania wniosków na temat recepcji filmów prezentowanych na zajęciach. Niektóre filmy cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem uczestników kursu i czasem wywoływały ożywioną dyskusję między osobami różnych narodowości i kultur. Tytuły filmów najczęściej analizowanych i wskazywanych jako ważne z osobistej perspektywy w pracach pisemnych przez uczestników zajęć *Polska w dokumencie filmowym* prezentuje poniższy wykres:

Po przeanalizowaniu prac można pogrupować opinie² na temat najciekawszych, najbardziej poruszających dla studentów filmów, które okazały się im bliskie po skonfrontowaniu z rodzimym kręgiem kulturowym, w przedstawione niżej kategorie i obszary tematyczne:

Wykres nr 2



1. Wspólnota doświadczeń – film Macieja Drygasa *Usłyszcie mój krzyk*

Wspólnota doświadczeń może się wyrażać w podobnych doświadczeniach historycznych. Przykład stanowią prace studentów z Czech, którzy często opisywali film Macieja Drygasa *Usłyszcie mój krzyk*. Grupa czeska to często studenci polonistyki o dobrej lub bardzo dobrej kompetencji językowej, to także odbiorcy wielu tekstów kultury, którzy chętnie przyjeżdżają do Polski i są żywo zainteresowani jej kulturą i historią. Wielu Czechów opisywało samospalenie Ryszarda Siwca na Stadionie Dziesięciolecia w kontekście czynu Jana Palacha – Jarosław z Czech podsumował: *Osoba Ryszarda Siwca nie była tak znana w Czechach. Symboliczne jest, że dziś jego imię nosi jedna z ulic w Pradze, gdzie jest siedziba Instytutu Badań nad Reżimami Totalitarnymi*. Dla niektórych studentów film Drygasa był prezentacją zupełnie nieznanego faktu historycznego, który w zderzeniu z podobną historią własnego kraju wywoływał duże poruszenie i poczucie wspólnoty wobec tragicznego doświadczenia dziejowego w podobnych realiach polityczno-kulturowych.

² Przytaczane w artykule opinie pochodzą z prac pisemnych studentów obejmujących lata 2008–2014. Są to fragmenty tekstów autentycznych pisanych w języku polskim, poddawanych, jeżeli okazywało się to niezbędne dla czytelności komunikatu, niewielkiej korekcie językowej. Część cytowanych w artykule wypowiedzi została przetłumaczona z języka angielskiego (ponieważ studenci mają możliwość pisania testu po polsku lub po angielsku).

2. Postrzeganie różnic – film Marcela Łozińskiego *89 mm od Europy*

Ten film zawsze wzbudza duże zainteresowanie. Studenci, którzy nie mają doświadczenia, wiedzy na temat Europy Wschodniej, bywają zdumieni prezentowanym faktem. Natomiast osoby posługujące się językami wschodniosłowiańskimi (Białorusini, Rosjanie, Ukraińcy) zwracają uwagę na to, że film w wymowny sposób, bez komentarza odautorskiego pokazuje, jak idea wspólnej wielokulturowej i multietnicznej Europy bez granic może być złudna. Pociąg stojący na polsko-białoruskim przejściu granicznym w Brześciu, pełen pasażerów z Europy Zachodniej zdziwionych koniecznością zmiany podwozia wagonów, obrazuje podziały, które nadal istnieją. Inna z Ukrainy napisała tekst z punktu widzenia obserwatora uczestniczącego:

Byłam porażona tym filmem, bo też kiedyś byłam na miejscu podróżującego pociągiem – obojętnego i znudzonego. Film pokazał kontrast między państwami Europy Zachodniej i byłego Związku Radzieckiego: różnicę widać już od granicy. I chociaż ta różnica liczy sobie tylko 89 mm szerokości torów kolejowych, w rzeczywistości jest o wiele większa...

3. Zainteresowanie relacją Polacy–Żydzi – film Marii Zmarz-Koczanowicz *Dworzec Gdański*

Grupa studentów z Europy Zachodniej, a szczególnie z Niemiec, Holandii czy Francji, zwróciła uwagę na film Marii Zmarz-Koczanowicz *Dworzec Gdański* opowiadający o przymusowych wyjazdach Polaków pochodzenia żydowskiego z Polski w 1968 roku. Wielu studentów przyznało się do braku jakiejkolwiek wiedzy na ten temat, wyrażając jednocześnie duże zainteresowanie informacjami na temat losu polskich Żydów po II wojnie światowej. Halina z Niemiec napisała tak:

To bardzo subiektywny dokument. Autorce nie chodzi o to, aby wejść w sferę wydarzeń politycznych, ale by pokazać, jak czuli się emigranci żydowscy, kiedy wyjeżdżali z Polski w 1968 roku pod wpływem szykan władz PRL-u. Widz może zobaczyć te wydarzenia oczyma emigrantów, może poczuć ich strach i rozczarowanie.

4. Tematy uniwersalne – filmy Krzysztofa Kieślowskiego: *Pierwsza miłość, Siedem kobiet w różnym wieku, Gadające głowy, Szpital* oraz Pawła Łozińskiego: *Chemia, Taka historia, Siostry, Kici, kici*

Filmy zrealizowane przez Krzysztofa Kieślowskiego i Pawła Łozińskiego obejmują tematy uniwersalne i z tego powodu cieszą się też dużym uznaniem

studentów. Wiele osób opisywało filmy tych reżyserów jako ważne opowieści o losie człowieka uwikłanego w historię, o ludzkich dramatach, a więc obrazach podejmujące tematy ponadczasowe i wspólne, bez względu na narodowość czy kulturę (takie jak miłość, śmierć, upływ czasu, choroba, tęsknota). Studenci często opisywali filmy dokumentalne Krzysztofa Kieślowskiego, jak chociażby obraz *Pierwsza miłość* o nastoletniej parze oczekującej dziecka, która próbuje walczyć z bezduszną biurokracją. Paula z Hiszpanii pisze:

Tylko nagrywając poszczególne dni z życia ciężarnej dziewczyny, bez rozmowy z nią, reżyser potrafił sprawić, że widzowie czuli się, jakby przeżywali wszystko razem z nią, a równocześnie pokazać sytuację w kraju.

Duże zainteresowanie wzbudził też inny obraz Kieślowskiego *Siedem kobiet w różnym wieku*, który jest subtelną metaforą egzystencji (kolejne ujęcia pokazują różne kobiety – od kilkuletniej adeptki sztuki baletowej, przez triumfującą primabalerinę, baletnicę „na zastępstwie”, aż do emerytowanej baletnicy uczącej tańca), co zauważył Antoine z Francji:

(...) baletnica reprezentuje każdą tancerkę, a nawet więcej, każdą istotę ludzką, która na próżno usiłuje osiągnąć coś w życiu, nauczyć się czegoś, rozwijać się, wzrastać, by na koniec upaść. To jest bardzo piękny, poetycki i wzruszający film ukazujący przemijanie ludzkiego życia. A to może poruszyć każdego.

Słynne *Gadające głowy* zostały podsumowane przez słuchaczy jako synteza ludzkiego życia, werbalizacja planów i pragnień, zarówno na płaszczyźnie emocjonalnej, rodzinnej, jak i obywatelskiej, Sindy ze Stanów Zjednoczonych tak wypowiedziała się na temat tego filmu:

W 1980 roku ludzie w Polsce zaczęli myśleć o sytuacji w kraju. Tę atmosferę czuł Kieślowski, gdy pracował nad tym filmem. Aktualność i głębia filmu podobały mi się. Najbardziej wzruszającym momentem było zakończenie – stuletnia kobieta powiedziała, że chce po prostu dalej żyć. Kochać i szanować życie – tego wszyscy moglibyśmy się nauczyć z filmu Kieślowskiego.

Obraz *Szpital* pokazuje na przykładzie placówki medycznej problemy całego kraju w 1976 roku, co podsumował Antoine z Francji: *Kieślowski subtelnie krytykuje reżim, pokazując koszmarny stan polskiego szpitala*. Uniwersalne tematy podejmował też Paweł Łoziński np. w filmie *Chemia* – o którym napisała Špela ze Słowenii:

Film bardzo mnie wzruszył. Pokazuje ludzi, którzy są chorzy i leżą w szpitalu. Marzą o życiu, o przyszłości, o dzieciach, o rodzinie, o ślubie. I po prostu chcą żyć. Dlaczego człowiek, dopiero kiedy jest chory, docenia życie jako wartościowe? To jest straszne, trzeba cieszyć się każdym dniem. Film pokazał, jak jestem szczęśliwa, ponieważ nie jestem chora.

Proste historie i ludzkie losy ukazane zostały z niezwykłą czułością w filmach Pawła Łozińskiego. Przykładem może być obraz *Kici, kici*, przedstawiający osamotnionych ludzi w podeszłym wieku, którzy dokarmiają bezdomne koty. Tereza z Czech napisała, że

(...) film był wesoły, a zarazem bardzo smutny (...). Ci ludzie zostali sami i żeby ich życie miało jakiś sens, pomagają bezdomnym kotom. Niestety, dla większości ludzi przedstawione osoby mogą być dziwakami, ale ja ich szanuję.

Z dużym zainteresowaniem studenci przyjmowali film *Taka historia* opowiadający o losach człowieka (sąsiada reżysera), który próbuje godnie żyć, zmaga się z chorobą alkoholową, walkę jednak przegrywa. Ilgvars z Łotwy stwierdził:

Podobał mi się ten film, bo pokazał prawdziwą historię człowieka, jego życie w codziennych sytuacjach. Nic nie było wyolbrzymione czy poprawione. Szanuję taki film, bo pokazuje wszystko takim, jakie jest, nawet jeśli to nie wygląda pięknie (...). Miałem poczucie rzeczywistości życia i tego, że nie zawsze jest ono szczęśliwe.

Najprostszy i najkrótszy obraz, *Siostry*, pokazujący sprzeczki dwóch starszych pań, to film o czułości, miłości, przywiązaniu, on także zwrócił uwagę studentów – Anja z Niemiec napisała:

Polubiłam film, bo pokazywał stosunek między osobami bliskimi (...). Każdy człowiek wie, że czasami jest trochę trudno z rodzeństwem. Stosunki między siostrami trochę smuciły, trochę śmieszyły, one klóciły się, dbały o siebie, kochały się, jak to jest między siostrami – jak w życiu.

5. Zdumienie nieznanym albo konfrontacja z mitem – film Marii Zmarz-Koczanowicz *Bara, bara*

Studenci bywali zdziwieni, gdy oglądali filmy dokumentalne poruszające tematy nieznanne im z edukacji szkolnej czy uniwersyteckiej, opowiadające o wydarzeniach spoza głównego nurtu kultury, pobocznych, mało im znanych, takich jak szeroko rozwinięte zjawisko popularności muzyki *disco polo* w latach dziewięćdziesiątych w Polsce. Dostyc często osoby podejmujące naukę języka polskiego mają wyidealizowany obraz naszego kraju. Taka postawa bywa właściwa studentom zagranicznych polonistik czy uczestnikom różnych kursów języka i kultury polskiej, którzy swój obraz Polski ukształtowali w kontakcie z tekstami kultury wysokiej. Film *Bara, bara* dla wielu osób stanowił konfrontację z mitem, wyobrażeniem, dlatego obok rozbawienia wywoływał też zdumienie. Mimo wyrażanych deklaracji o zaskoczeniu popularnością muzyki *disco polo* w Polsce, studenci najczęściej piszą o tym filmie. Nie rozumiejąc do końca intencji reżyserki, poddają się ludycznej atmosferze tego filmu i świetnie go zapamiętują, podchwytyjąc niekiedy bardzo proste językowo teksty piosenek śpiewanych

w filmie na festynach i podmiejskich weselach. Dlatego wprowadzenie i komentarz do tego dokumentu jest bardzo obszerny, ważne jest zwrócenie uwagi na te fragmenty filmu, w których pojawia się cynizm i zręczność marketingowa osób zajmujących się uprawianiem i propagowaniem muzyki *disco polo*. Pamiętając, że obraz nie powstał z myślą o cudzoziemcach uczących się języka polskiego, należy zadbać o to, by ludyczna warstwa tego filmu nie przysłoniła reżyserskiego „przymrużenia oka”, nie wywołała u odbiorców mylnego wrażenia, że tego typu teksty kultury popularnej są reprezentatywne dla kultury polskiej i wskazują na gust większości Polaków. Film, który przedstawia dobrze prosperujący rynek muzyki rozrywkowej typu *disco polo*, opisał Martin z Czech:

(...) nie wiedziałem, że disco polo jest tak ściśle związane z „duszą” wielu zwykłych ludzi i nawet polityków (...) film Marii Zmarz-Koczanowicz w wyrazisty, jak i zabawny sposób demaskuje fenomen „nowej kapitalistycznej Polski”, a więc Polski lat dziewięćdziesiątych.

6. Miłość do kina w filmie Pawła Łozińskiego *Sto lat w kinie*

Filmy dokumentalne mogą też stanowić ciekawą i spójną lekcję kultury i życia kulturalnego, motywującą studentów do poznawania tekstów kultury z odległych im czasów. Takim bodźcem dla wielu słuchaczy był obraz Pawła Łozińskiego *Sto lat w kinie* (przygotowany według pomysłu K. Kieślowskiego na zlecenie Brytyjskiego Instytutu Filmowego z okazji stulecia kina), ukazujący fragmenty najpopularniejszych polskich filmów od narodzin kinematografu, czasów pierwszych dzieł kina niemego, aż po współczesne filmy akcji. Dokument zawiera także wypowiedzi miłośników „dziesiątej muzy”, zapalonych kinomanów, którzy ze wzruszeniem opowiadają o filmach, które wpłynęły na ich życie. Studentów zaskoczyło, że fakt pójścia do kina, dzieło filmowe i aktorzy w nim występujący mogą być traktowani z taką rewerencją. Takahisa z Japonii podsumował film w następujący sposób:

W tym filmie występują ludzie, którzy opowiadają o swoim doświadczeniu związanym z kinem albo filmem. Pokazywane są też różne sceny z kilku polskich filmów (...). Nie bardzo interesuję się filmem, ale on zachęcił mnie do oglądania i starych, i nowych filmów (...). Dzięki temu filmowi zauważyłem, że wielu ludzi ciężko pracuje, żeby nakręcić jeden film. Oglądając film w kinie, bardziej niż nigdyś myślę o ludziach, którzy usiłowali go zrobić.

7. Subtelne i przewrotne poczucie humoru w pełnych liryzmu filmach: *Niedzielny poranek* Andrzeja Munka oraz *Dzień bez słońca* Władysława Ślesickiego i Kazimierza Karasza

Niektóre filmy opisywane były przez studentów ze względu na zawarte w nich subtelne poczucie humoru. Prezentowane w nich sytuacje były zwyczajne – jak

zapytał narrator jednego z filmów Andrzeja Munka: *O czym był ten film? Właściwie o niczym*, przedstawia rutynę codziennego życia, ale w niezwykle sposób. Powyższy cytat pochodzi z filmu *Niedzielny poranek*, który Axel z Niemiec opisał jako (...) *film zabawny (...), w którym można było zobaczyć Warszawę kilka lat po II wojnie światowej*.

Podobne reakcje wywoływał obraz Władysława Ślesickiego i Kazimierza Karabasa *Dzień bez słońca*, ukazujący dzień z życia sympatycznego pana w średnim wieku z czasów PRL-u. Jak pisze Sintija z Łotwy:

(...) *Główny bohater (...) wygląda jak wszyscy, ale on jest smutny. Dlaczego? On jest samotny, nie ma przyjaciół, spaceruje po ulicach, żeby znaleźć kogoś. (...) Myślę, że każdy z nas ma dzień bez słońca, kiedy nic się nie dzieje. Ale trzeba myśleć, że potem będzie dzień ze słońcem*.

8. Ironia i groteska w filmach Marii Zmarz-Koczanowicz *Major albo rewolucja krasnoludków* i Marka Piwowskiego *Krok*

Ironia i groteska to kategorie najtrudniejsze do przełożenia i wyjaśnienia, wymagają biegłości językowej, domysłu językowego, znajomości idiomów kulturowych, metajęzyka oraz długotrwałego i zróżnicowanego zanurzenia w kulturze polskiej. Prowadzący musi dokonać przekładu między mediami, wyjaśnić, zinterpretować to, co gęste, o wysokim kontekście kulturowym (por. Tambor 2013, 311–312). Obszernego komentarza ze strony lektora wymagał np. film o Pomarańczowej Alternatywie we Wrocławiu *Major albo rewolucja krasnoludków* zrealizowany przez Marię Zmarz-Koczanowicz (zob. aneks nr 1). Obraz tego wrocławskiego ruchu antykomunistycznego podsumowała Mateja z Chorwacji:

Film pokazuje funkcjonowanie ruchu studenckiego z lat 80. (...) Studenci organizowali na ulicach Wrocławia happeningi i walczyli przeciw absurdom PRL-u. (...) Film jest wspaniałym dowodem na to, co się (...) w historii Wrocławia (i Polski) wydarzyło.

Ironiczny *Krok* Marka Piwowskiego wywołał taką oto refleksję u Axela z Francji: *To jest poczucie humoru, które uwielbiam, jest bardzo podobne do brytyjskiego Monty Pythona (...) Humor jest absurdalny, nedorzeczny*.

Te dwa filmy były najczęściej tematem tekstów pisanych przez studentów z bardzo dobrą znajomością języka polskiego. Warto podkreślić, że wymagają one bardzo rzetelnego wprowadzenia i zarysowania kontekstu oraz przygotowania materiałów poglądowych. Mimo to zdarza się jednak, że (szczególnie w wypadku filmu *Major albo rewolucja krasnoludków*) studenci nie do końca rozumieją prezentowane wydarzenia. Po projekcji tego filmu najczęściej pada przytoczone poniżej pytanie:

Dlaczego uczestnicy happeningu niosą transparenty z hasłami komunistycznymi, skoro Polacy byli przeciwko komunizmowi? (zob. aneks nr 1).

Zakończenie

Zajęcia *Polska w dokumencie filmowym* cieszą się dużym zainteresowaniem i uznaniem wśród uczestników kursów w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Analiza prac studentów umożliwiła sformułowanie wniosków i wytyczenie postulatów na przyszłość. Film pozwala studentom dostrzec bliskość i zarazem różnice kulturowe, co stanowi fundament zaistnienia dialogu międzykulturowego (zob. Sobotková 2004, 454). Warto wykorzystywać film dokumentalny nie tylko na zajęciach dotyczących kultury polskiej, lecz także jako materiał dodatkowy podczas lektoratu języka polskiego jako obcego, niewątpliwe korzyści dla studenta to zysk językowy oraz socjokulturowy. Postulowane w glottodydaktyce podejście zadaniowe oraz integrowanie sprawności językowych mogą być wspomagane przez wykorzystanie filmu, a więc materiału autorskiego, autentycznego w czasie zajęć lekcyjnych. Co istotne, jak wynika z przeanalizowanych tekstów, prezentowane filmy wywoływały różnorodne emocje u studentów, które można podsumować, odwołując się do Małgorzaty Kity: *emocje i ich wyrażanie w języku są nierozzerwalnie związane z kulturą (...). „Edukacja sentymentalna” obcokrajowca stanowić może ważny składnik jego oswojenia z polskością, z polską kulturą i językiem, polską mentalnością. Jednocześnie może też stanowić istoty krok w dialogu międzykulturowym, we wzajemnym poznawaniu się, w poszukiwaniu „miejsc wspólnych” i miejsc różnicujących* (Kita 2013, 124). Po wieloletnich doświadczeniach wynikających z prezentowania Polski poprzez filmy dokumentalne można stwierdzić, że dzięki filmowi wychodzi się także naprzeciw oczekiwaniom studentów obcokrajowców, którzy chcą się zanurzyć w polskiej kulturze, odkryć ją czy też dopełnić swą wiedzę, zrozumieć coś więcej z polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej. Oczekiwania słuchaczy są bardzo podobne do tych, które pod koniec filmu *Sto lat w kinie* Pawła Łozińskiego z rozmarzeniem wygłasza kilkuletni Tomek, brat reżysera: *Chciałbym obejrzeć taki film, żeby był mądry, żeby to była prawda, żeby to naprawdę się działo...* Mamy nadzieję, że filmy dokumentalne prezentowane na zajęciach *Polska w dokumencie filmowym* w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego choć częściowo te pragnienia realizują.

Bibliografia

- Achtelik Aleksandra, 2010, *Kolekcja – rzecz o spotkaniu z kulturą polską*, [w:] A. Achtelik, M. Kity i J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice, s. 171–178.
- Białokozowicz Beata i in., 2012, *Zadania rozgrzewki językowej i praca z fragmentem filmu na lekcjach języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, <http://www.jows.pl/node/52> [dostęp 2.12.2013].

- Biesaga Sylwia, 1998, *Rola audiowizualnych pomocy dydaktycznych promocji języka i kultury polskiej*, [w:] J. Mazur (red.), *Promocja języka i kultury polskiej na świecie*, Lublin, s. 63–70.
- Biesaga Sylwia, 2005, *Zastosowanie audiowizualnych środków dydaktycznych w nauczaniu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych na Wschodzie*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 517–524.
- Butcher Anna, Guzik-Świca Barbara, 2011, *Bliżej Polski II. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, Lublin, s. 215–337.
- Buttjes Dieter, Byram Michael, 1991, *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon, United Kingdom.
- Coste Daniel, North Brian, Sheils Joseph, Trim John, 2003, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Dobesz Urszula, 2010, *Drogowskazy. Świat języka polskiego w programach kształcenia językowego cudzoziemców*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław 2013, s. 427–446.
- Drzeniecka Iwona, 2004, *Kilka przesłanek, dla których oglądanie filmu, jego omówienie i dyskusja podczas zajęć języka angielskiego wzbogaci językowo i kulturowo*, [w:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego. Prace Naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, Wrocław, s. 66–70.
- Garncarek Piotr, 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.
- Garncarek Piotr, 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, <http://culture.pl/pl/artypkuk/kultura-w-nauczaniu-jezyka-polskiego-jako-obcego>, [dostęp: 25.01.2014].
- Jelonkiewicz Mirosław, 1997, *Wybrane metody i techniki audiowizualne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 147–151.
- Jelonkiewicz Mirosław, 1998, *Historia Polski i kultury polskiej dla cudzoziemców na średnim poziomie językowym (autorski program audiowizualny)*, [w:] *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, Acta Universitatis Lodzensis 10, Łódź, s. 229–232.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2000, *Nauczanie języka a nauczanie kultury na przykładzie języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla cudzoziemców*, [w:] *Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską. Materiały X międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej*, Wrocław, s. 114–120.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2007, *Film na lektoracie języka polskiego jako obcego*, <http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materiały/referaty/jelonkiewicz.pdf> [dostęp: 1.12.2013], s. 91–97.

- Jelonkiewicz Mirosław, 2008, *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej (wykorzystanie filmów w nauczaniu cudzoziemców wiedzy o Polsce i jej kulturze)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 177–185.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2009, *Z kina na lektorat*, „Kwartalnik Polonicum” nr 8, Warszawa, s. 45–50.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2010a, *Autorska recenzja filmowa przygotowana na zajęciach z cudzoziemcami*, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 2*, Acta Universitatis Lodziensis 17, Łódź, s. 311–315.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2010b, *Z kina na lektorat. Kanon filmowy w nauczaniu kultury polskiej cudzoziemców*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak i A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, Warszawa, s. 215–220.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2011, *Scenariusze i listy dialogowe „Dekalogu” Krzysztofa Kieślowskiego jako teksty kultury na zajęciach z cudzoziemcami*, [w:] B. Grochala i M. Wojenka-Karasek (red.), *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 3*, Acta Universitatis Lodziensis 18, Łódź, s. 87–97.
- Kita Małgorzata, 2013, „Edukacja sentymentalna”. *O kulturowej i dydaktycznej przydatności wprowadzenia cudzoziemca w polski dyskurs uczuć*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 119–127.
- Kobus Magdalena, 2010, *Wykorzystanie seriali komediowych na kursach języka polskiego jako obcego na poziomach C1, C2 na przykładzie „Kasi i Tomka”*, [w:] J. Ignatowicz-Skowrońska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Materiały z konferencji naukowej „Dydaktyka języka polskiego jako obcego wobec zjawisk współczesnej kultury”*, Szczecin, 27 listopada 2009 roku, Szczecin, s. 89–95.
- Kobus Magdalena, Szyntor-Bykowska Anna, 2012, *Komedia romantyczne na lektora-cie języka polskiego*, [w:] A. Mielczarek (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Materiały z konferencji naukowej „Dydaktyka języka polskiego w praktyce”*, Poznań, s. 41–45.
- Newby David i in., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa.
- Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003, Warszawa.
- Prędoła Joanna, 2011, *Obraz Polski i Polaków w najnowszych filmach polskich i możliwość ich wykorzystania w edukacji kulturowej cudzoziemców*, [w:] B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 3*, Acta Universitatis Lodziensis 18, Łódź, s. 321–325.
- Sobotková Marie, 1998, *Tekst literacki, jego wersja filmowa w procesie nauczania literatury i kultury polskiej w środowisku czeskim*, [w:] *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom*

średni: stan obecny – problemy – postulaty, Acta Universitatis Lodzianis 10, Łódź, s. 265–272.

Sobotková Marie, 2004, *Literatura i film – podwójny dialog międzykulturowy w dydaktyce polonistów czeskich*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 453–458.

Strzelecka Aneta, 2013, *Filmy animowane i programy telewizyjne na lektoracie języka polskiego jako obcego (propozycja autorska)*, [w:] J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin, s. 183–191.

Tambor Agnieszka, 2012, *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice.

Tambor Agnieszka, 2013, *Przekład filmowy jako rodzaj adaptacji tekstów kultury*, [w:] W. Hajduk-Gawron i A. Madeja (red.), *Adaptacje I. Język – literatura – sztuka*, Biblioteka „Postscriptum Polonistycznego”, Katowice, s. 311–320.

Tambor Jolanta, Achtelek Aleksandra, 2013, *Sytuacja glottodydaktyczna. Trzecia wartość*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin s. 129–138.

Tomczuk Dorota, 2012, *Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” <http://www.jows.pl/node/185> [dostęp: 3.12.2013].

Zarzeczny Grzegorz, 2010, *Zamiast kanonu. Byrama, Kramsch i Rysager koncepcje nauczania kultury i języka*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 19–26.

MARIA ZMARZ-KOCZANOWICZ

Maria Zmarz-Koczanowicz

„Wracam do filmów reżyserki nie tylko dlatego, że są bardzo dobre - dopiero po latach zrozumieliśmy, że to Koczanowicz była w polskim dokumencie najbardziej wnikliwym portrecistą współczesności”.

Łukasz Maciejewski, „Machina” 2009, nr 4

(na podstawie: <http://culture.pl/pl/tworca/maria-zmarz-koczanowicz>)

O reżyserce – M. Zmarz-Koczanowicz ukończyła w 1978 r. Akademię Sztuk Pięknych we Wrocławiu oraz reżyserię na Wydziale Radia i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego w 1982 r. Jest bardzo cenioną dokumentalistką, a jej filmy tworzą subiektywny, ale pełny i bogaty obraz polskich przemian wolnościowych ostatnich dekad. Reżyserka zrealizowała ponad 30 filmów dokumentalnych, które są jak wędrówka po Polsce w ciągu minionych dwudziestu paru lat. Jest to wędrówka szczególnie, bo w towarzystwie bystrego, ciekawego życia i często dowcipnego obserwatora, jakim bezsprzecznie jest Maria Zmarz-Koczanowicz. Krytycy podkreślają, że dokumenty filmowe reżyserki stanowią rodzaj dziennika polskiego inteligenta, świadka i uczestnika epoki wielkich i zasadniczych przemian, patrzącego z wielką nadzieją w przyszłość.

(na podstawie: www.nina.gov.pl)

Tytuł: „Major albo rewolucja krasnoludków” (rok produkcji: 1989)

Czas akcji: lata osiemdziesiąte XX wieku

Miejsce akcji: Wrocław, ulica Świdnicka i inne części miasta

Bohaterowie: uczestnicy happeningów Pomarańczowej Alternatywy

O filmie:

Film pokazuje działalność ruchu studenckiego zwanego „Pomarańczową Alternatywą”. Ruchowi temu przewodził ówczesny student historii sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego Waldemar Fydrych, zwany „Majorem” lub „komendantem twierdzy Wrocław”. Pod wodzą „majora” i jego „towarzyszy” odbywały się w głównych punktach miasta happeningi pod różnymi hasłami – „Kto się boi papieru toaletowego?”, „Niezależny dzień milicjanta”, „Wigilia rewolucji październikowej” czy „Bratnia pomoc wiecznie żywa”. Film pokazał, jak została rozbita sztywność i powaga mówienia o totalitaryzmie, jak rzeczywistość polityczną i społeczną PRL można było sprowadzić do absurdu.

Film M. Zmarz-Koczanowicz parodiuje znane z historii rewolucyjne akcje. Współpracownicy „Majora”, organizujący razem z nim uliczne akcje, ostentacyjnie schlebają mu, naśladując tym samym obowiązujący w totalitaryzmie kult jednostki. Grupy młodych ludzi w pomarańczowych czapeczkach na głowach wznosiły okrzyki na cześć Lenina, Marksa, komunizmu oraz Milicji Obywatelskiej. Posługiwali się typowymi sloganami politycznymi, które w ich ustach traciły ideologiczną sztywność i pompę. Skandowali np. „Krasnale wszystkich krajów łączcie się” lub „Chcemy pokoju... z kuchnią”. W wielu punktach miasta, na murach, obok zamalowywanych przez władze napisów zaczęły się pojawiać rysunki tajemniczych i zabawnych krasnoludków. Dla władzy przyzwyczajonej do brutalnego rozbijania demonstracji te krasnoludkowe manifestacje były kompletnym zaskoczeniem. „Major” i jego towarzysze, naśladując demonstracje komunistyczne, nadawali im wymiar zabawy, karnawału.

Kiedy prawdziwa socjalistyczna milicja usiłowała rozpraszać manifestantów, chcąc nie chcąc, sama brała udział w ich surrealistycznej zabawie. Swoją radością i żywiołowością krasnoludkowi rewolucjoniści „rozbajali” (w sensie psychologicznym) sztywną i przyzwyczajoną do brutalnych akcji milicję obywatelską (MO).

MARIA ZMARZ-KOCZANOWICZ

W akcjach Pomarańczowej Alternatywy obiektem parodii była nie tylko władza, ale również bierne społeczeństwo godzące się na udział w absurdzie życia w PRL. W tych karnawałowych manifestacjach dominował żart, śmiech, były zaproszeniem do zabawy. Z tego powodu ruch ten cieszył się sympatią wrocławian, którzy chętnie włączali się w rewolucyjne manifestacje pod wodzą „Majora” i jego „towarzyszy”. Z tej sympatii i dla upamiętnienia tych politycznych happeningów na ulicy Świdnickiej, która jest główną ulicą Wrocławia, stoi pomnik wesołego i buńczuczego Krasnala, o którym mieszkańcy miasta mówią z czułością Wrocek lub Papa Krasnal.

Warto zapamiętać te słowa-klucze!

rzeczownik	wykonawca czynności	czasownik	przymiotnik
absurd	–	–	absurdalny
parodia	parodysta	parodiować kogoś	parodiowy
przedrzeźnianie	–	przedrzeźniać kogoś	–
surrealizm	surrealista	–	surrealistyczny
anarchia	anarchista	–	anarchistyczny
happening	uczestnik happeningu	(z)organizować happening	happeningowy
skandowanie	–	skandować	–

Warto wiedzieć!

1. Narratorami w filmie są między innymi:

Waldemar Fydrych – historyk sztuki, w latach 1980–1981 działał w Komitecie założycielskim Niezależnego Związku Studentów, jeden z inicjatorów „Pomarańczowej Alternatywy”, legendarna postać związana z ruchami opozycyjnymi w latach osiemdziesiątych XX wieku. Obecnie nie bierze udziału w polityce. Jest autorem książek o Pomarańczowej Alternatywie.

Józef Pinior – działacz opozycji w PRL, organizował (wraz z Władysławem Frasyniukiem) struktury Solidarności na Dolnym Śląsku. W latach 2004–2009 był posłem do Parlamentu Europejskiego. W 2011 był bezpartyjnym kandydatem do Senatu z ramienia Platformy Obywatelskiej i zdobył mandat senatorski. Jest członkiem Komisji Praw Człowieka, Praworządności i Petycji oraz Komisji Spraw Unii Europejskiej senackiego Klubu Parlamentarnego Platformy Obywatelskiej.

2. Pomnik krasnala we Wrocławiu – Pomnik Krasnoludka (Pomarańczowej Alternatywy), ustawiony jest przy skrzyżowaniu ul. Świdnickiej z Kazimierza Wielkiego, blisko przejścia podziemnego – upamiętnia happening „Rewolucja Krasnali” z końca lat osiemdziesiątych.

3. PRL – Polska Republika Ludowa (Polish People’s Republic)

4. Strony internetowe poświęcone Pomarańczowej Alternatywie:

- <http://www.pomaranczowa-alternatywa.org/>
- <http://culture.pl/pl/tworca/pomaranczowa-alternatywa>
- <http://www.orangealternativemuseum.pl/#strona-glowna>

Warto obejrzeć!

Józef Pinior był bohaterem filmu fabularnego Waldemara Krzystka z 2011 roku pt. „80 milionów”. Film opowiada o autentycznym wydarzeniu. Józef Pinior wraz ze Stanisławem Huskowskim i innymi działaczami „Solidarności” wybrali z banku 80 milionów złotych, stanowiących fundusze Związku Zawodowego „Solidarności” na Dolnym Śląsku, tuż przed wprowadzeniem stanu wojennego w Polsce i ukryli je w Pałacu Biskupim za wiedzą i zgodą ówczesnego biskupa Gulbinowicza.

Polska w dokumencie filmowym, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego
Opracowanie materiałów: Urszula Dobesz, Anna Mądrecka

MARIA ZMARZ-KOCZANOWICZ



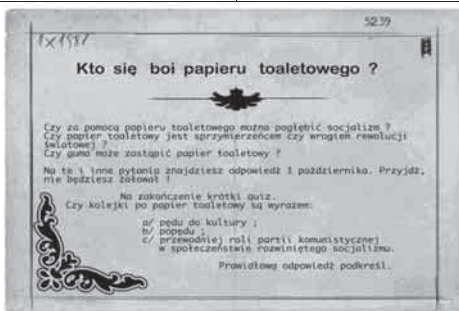
Rys. 1. Krasnal Pomarańczowej Alternatywy



Rys. 2. Transparent



Rys. 3. Transparent



Rys. 4. Ulotka

Rysunki wykonała Matylda Tomaszewska-Naumowicz na podstawie materiałów ze stron <http://www.pomaranczowa-tematywa.org/>, <http://culture.pl/pl/tworca/pomaranczowa-alternatywa>, <http://www.orangealternativemuseum.pl/#strona-glowna>, <http://wydarzenia.o.pl/2011/06/pomaranczowa-alternatywa-mck-krakow/pomaranczowa-alternatywa-mck-607/>.

Polska w dokumencie filmowym

PROGRAM ZAJĘĆ

Lp.	Temat:	Reżyser:	Tytuł filmu:
1.	Pokolenie wolności czy wolność pokolenia? Co się stało z generacją lat osiemdziesiątych XX wieku?	Maria Zmarz-Koczanowicz	<i>Pokolenie '89</i> 2002, 60'
2.	O muzyce polskiej nieco przewrotnie. Fenomen muzyki disco-polo w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce	Maria Zmarz-Koczanowicz	<i>Bara, bara</i> 1996, 65'
3.	Trudne momenty w historii Polski	Maria Zmarz-Koczanowicz	<i>Dworzec Gdański</i> 2007, 56' (projekcja filmu poprzedzona prezentacją utworu Jacka Kaczmarskiego <i>Co się stało z naszą klasą?</i>)
4.	Człowiek a media. Człowiek a historia. Obserwacje Marcela Łozińskiego	Marcel Łoziński	<i>Ćwiczenia warsztatowe</i> 1984, 12' <i>89 mm do Europy</i> 1993, 11' <i>Wszystko się może przytrafić</i> 1995, 39'
5.	Proste historie, zwykli ludzie w obiektywie Pawła Łozińskiego	Paweł Łoziński	<i>Siostry</i> 1999, 12' <i>Taka historia</i> 1999, 58'
6.	Życie pisze różne scenariusze... Paweł Łoziński o przemijaniu		<i>Kici, kici</i> 2008, 28' <i>Chemia</i> 2009, 58'
7.	Z miłości i z miłością do kina – historia kina polskiego według Pawła Łozińskiego	Paweł Łoziński	<i>100 lat w kinie</i> 1995, 62' (projekcja filmu poprzedzona prezentacją utworu Mieczysława Fogga pt. <i>W małym kinie</i>)
8.	Kim jesteś? Czego chcesz? Krzysztof Kieślowski zadaje najprostsze i najtrudniejsze pytania	Krzysztof Kieślowski	<i>Gadające głowy</i> 1980, 14' <i>Siedem kobiet w różnym wieku</i> 1978, 15' <i>Szpital</i> , 1976, 20'
9.	Zmagania z rzeczywistością – życie w latach siedemdziesiątych XX wieku uchwycone obiektywem Krzysztofa Kieślowskiego	Krzysztof Kieślowski	<i>Pierwsza miłość</i> 1974, 52'
10.	Człowiek a historia według Krzysztofa Kieślowskiego	Krzysztof Kieślowski	<i>Byłem żołnierzem</i> 1970, 16' <i>Życiorys</i> 1975, 29' <i>Z punktu widzenia nocnego portiera</i> 1977, 16'
11.	Tragiczny sprzeciw wobec władzy – o Ryszardzie Siwcu i trudnych latach sześćdziesiątych XX wieku opowiada Maciej Drygas.	Maciej Drygas	<i>Usłyszcie mój krzyk</i> 1991, 46'
12.	Rzeczywistość lat pięćdziesiątych XX wieku sportretowana w tzw. „czarnej serii” polskiego filmu dokumentalnego	Tzw. „czarna seria” polskiego dokumentu Kazimierz Karabasz, Władysław Ślesicki, Włodzimierz Borowik, Maksymilian Wrocławski	<i>Gdzie diabeł mówi dobranoc</i> 1956, 11' <i>Skalna ziemia</i> 1956, 16' <i>Miejsce zamieszkania</i> 1957, 16' <i>Z Powiśla</i> 1958, 10' <i>Dzień bez słońca</i> 1959, 19'
13.	Mistrzostwo obrazu i dźwięku – czyli niepełnie dokumentalne filmy z lat pięćdziesiątych XX wieku (z okresu socrealizmu) Andrzeja Munka	Andrzej Munk	<i>Kierunek Nowa Huta</i> 1951, 13' <i>Polska Kronika Filmowa Nr 52/1959, A-B</i> 17' <i>Niedzielny poranek</i> 1955, 19' <i>Spacerek staromiejski</i> 1958, 18'
14.	Polska rzeczywistość w krzywym zwierciadle według Marka Piwowskiego	Marek Piwowski	<i>Sukces</i> 1968, 13' <i>Hair</i> 1971, 17' <i>Krok</i> 1997, 27' (projekcja filmu <i>Sukces</i> poprzedzona prezentacją utworu Czesława Niemięna <i>Dziwny jest ten świat</i>)
15.	TEST A po teście ... niespodzianka filmowa! Skąd się wzięły wrocławskie krasnoludki? O ruchu Pomarańczowa Alternatywa w filmie dokumentalnym Marii Zmarz-Koczanowicz	Maria Zmarz-Koczanowicz	<i>Major albo rewolucja krasnoludków</i> 1989, 31'

Polska w dokumencie filmowym

Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Opracowanie programu: Urszula Dobesz, Anna Mądrecka

Wszystkie filmy pochodzą z serii „Polska Szkoła Dokumentu”, wydanej przez Narodowy Instytut Audiowizualny

NA SREBRNYM EKRANIE – SŁOWNICTWO ZWIĄZANE Z FILMEM I KINEM

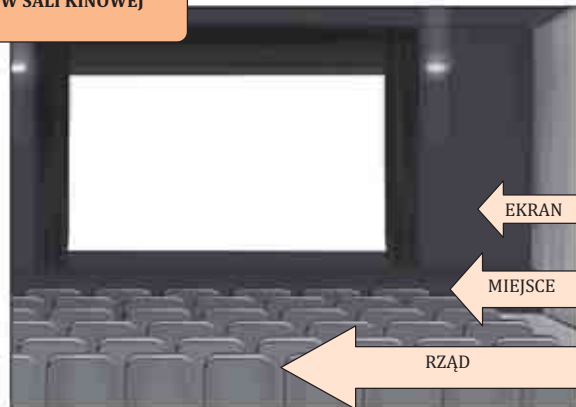
NA SREBRNYM EKRANIE – SŁOWNICTWO ZWIĄZANE Z FILMEM I KINEM

TELEWIZJA

- PROGRAM → PUBLICYSTYCZNY
- FILM → INFORMACYJNY
- SERIAL → SPORTOWY
- SITCOM → ROZRYWKOWY
- SITCOM → PRZYRODNICZY
- SITCOM → KULINARNY

KINO

W SALI KINOWEJ



– mieć miejsce w pierwszym/drugim/trzecim/czwartym/piątym/... rzędzie

JAKI

– dobry

– trudny

MOŻE

– ciekawy

– niezależny

BYĆ

– wartościowy

– ambitny

FILM?

– amatorski

– kontrowersyjny

Pożyteczne zwroty:

- (z)robić/(na)kręcić film
- film wchodzi/wszedł na ekrany
- film schodzi/zszedł z ekranu
- film cieszy się popularnością/uznaniem krytyków/uznaniem publiczności
- film zrobił klapę

Potocznie mówi się też np.

dobre kino

złe kino

gniot

chała

NA SREBRNYM EKRANIE – SŁOWNICTWO ZWIĄZANE Z FILMEM I KINEM

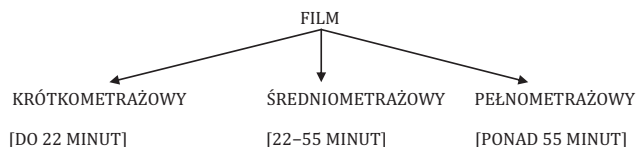
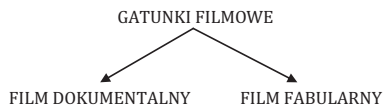
Słownictwo związane z filmem:

- plan filmowy
- ekipa filmowa
- obsada:
 - aktorka – aktor
 - główna rola (rola pierwszoplanowa)
 - rola drugoplanowa
 - gwiazda – gwiazdor
 - statystka – statysta
 - dublerka – dubler
 - kaskaderka – kaskader
- ✓ reżyserka – reżyser
- ✓ scenarzystka – scenarzysta
- ✓ scenografka – scenograf
- ✓ dekoratorka – dekorator
- ✓ charakteryzatorka – charakteryzator
- ✓ producentka – producent
- ✓ montażystka – montażysta
- ✓ konsultantka – konsultant
- ✓ operatorka – operator
- ✓ kostiumolog

O filmie:

- efekty specjalne
- animacja
- zapowiedź/zwiastun/trailer filmu
- recenzja filmowa
- krytyk filmowy
- o filmie
 - fabuła filmu (zdarzenia, wątki i motywy)
 - akcja filmu
 - kadr
 - scena

NA SREBRNYM EKRANIE – SŁOWNICTWO ZWIĄZANE Z FILMEM I KINEM



GATUNKI FILMOWE					
DOKUMENTALNY	OBYCZAJOWY	HISTORYCZNY	SENSACYJNY (AKCJI)	PSYCHOLOGICZNY	PRZYGODOWY
DRAMAT	KOMEDIA	KRYMINAŁ	HORROR	THRILLER (DRESZCZOWIEC)	WESTERN
WOJENNY	BIOGRAFICZNY	ANIMOWANY	FANTASTYCZNY	KATASTROFICZNY	PRZYRODNICZY

Strony internetowe, które warto odwiedzić:

www.filmweb.pl, www.filmpolski.pl, www.stopklatka.pl, www.film.org.pl

Warto odwiedzić kina studyjne i multipleksy we Wrocławiu:

Kina studyjne: Dolnośląskie Centrum Filmowe <http://dcf.wroclaw.pl/>
ul. Piłsudskiego 64a, 50-020 Wrocław
Kino Nowe Horyzonty <http://www.kinonh.pl/>
ul. Kazimierza Wielkiego 19a-21, 50-007

Multipleksy: www.heliosnet.pl, www.multikino.pl, www.cinema-city.pl

Maria Peisert

Uniwersytet Wrocławski

Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych

Intercultural communicative
competence in teaching foreign languages

ABSTRACT

Acquisition of intercultural communicative competence must be a natural component of language teaching. Students should acquire the basics of intercultural communication and be aware of possible communication barriers. It is necessary that lifelong sensitivity to cultural differences is integrated into the teaching of language and culture. It is thus very important to form an open cognitive, emotional and evaluative attitude.

KEY WORDS

interculturalism, intercultural competence, education

Tematyka wielokulturowości, komunikowania międzykulturowego i nabywania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej jest w ostatnich dziesięcioleciach niezwykle aktualnym i ważnym polem badawczym. Ma to związek z różnymi falami migracji w obrębie Europy i do Europy po II wojnie światowej, a następnie z tzw. globalizacją, rozwojem mediów oraz powstaniem Wspólnoty Europejskiej i zniesieniem granic między należącymi do niej państwami. Te czynniki spowodowały, że często niemal homogeniczne etnicznie kraje przekształcają się w społeczności wielokulturowe. Wynika stąd potrzeba zmian nie tylko w systemach prawnych i ekonomicznych poszczególnych krajów, lecz także w systemach edukacyjnych, które powinny sprzyjać kształceniu takich postaw społecznych, które pozwolą zrozumieć i zaakceptować odmienność skryptów kulturowych zarówno przez rdzennych mieszkańców, jak i przez przybyszów.

Wielokulturowość jest zjawiskiem wieloaspektowym, politycznym, społecznym, edukacyjnym, w związku z tym jest ono niezwykle złożone

i dynamiczne, jest konstelacją zmieniających się teorii, praktyk i poglądów. Terminologia związana z tym zjawiskiem jest niejednorodna i najczęściej stanowi strukturę z prefiksami: *multi-*, *poli-*, *pluri-*, *cross-*, *trans*, *inter-* i polskimi: *wie-**lo-*, *między-* w połączeniu z członem *-kulturowy*, *-kulturowość*. Powstałe w ten sposób terminy nie są synonimami całkowitymi, główna opozycja między nimi przebiega między *multi-/wielo-* a *inter-/między-*.

W literaturze przedmiotu wielokulturowość (multikulturowość) definiuje się jako pewien określony stan rzeczy oznaczający współzystencję różnych grup etnicznych i kulturowych w jednym społeczeństwie. Świadomość wielokulturowa oznacza ich demokratyczne współistnienie, akceptację, tolerancję, szacunek, ale bez intencji ich zmiany. Społeczeństwa wielokulturowe już istnieją, celem natomiast miałyby być społeczeństwa międzykulturowe (interkulturowe). Jest to cel otwarty, ku któremu, zdaniem jego propagatorów, należy zmierzać i ku któremu trzeba edukować. Interkulturowość zakładać miałyby bowiem kształtowanie postawy wzajemności, a nie ruch jednostronny – na dalszym etapie tego procesu miałyby włączyć się do tej postawy takie czynniki, jak zaangażowanie emocjonalne i taka empatia wobec „innych”, jaką ma się wobec „swoich” (Nanni, Abbruciati 2001, 73–74).

W Europie można wydzielić kilka etapów związanych z instytucjonalnym podejściem do wielokulturowości i międzykulturowości. Po II wojnie światowej dominowało podejście praktyczne, ponieważ w tym czasie migracja np. do Niemiec, Anglii czy Francji miała charakter głównie zarobkowy. Zakładano też, że emigranci powrócą do swoich krajów. Z czasem okazało się, że większość z nich nie tylko nie powróciła, ale ściągnęła swoje rodziny. Problemy wynikające z kolejnych fal emigracji stały się na tyle znaczące, że już w latach siedemdziesiątych zainicjowano instytucjonalne próby regulowania zasad akulturacji oraz edukacji emigrantów i ich dzieci.

W 1974 roku Rada Europy zorganizowała w Strasburgu konferencję, na której powołano międzynarodową grupę ekspertów, mającą za zadanie opracowanie zasad edukacji interkulturowej. Efekty pracy tej grupy przedstawiono na konferencji w Dublinie w roku 1983. Wypracowane główne tezy tego dokumentu zakładały równy dialog wszystkich kultur, wzajemne zrozumienie i akceptację, zgodne uznanie różnic, ekumenizm, solidarność, tworzenie wspólnych wartości, ich synergii (Zidaric 2012, 58–60). Była to bardzo optymistyczna i romantyczna wizja funkcjonowania społeczeństwa wielokulturowego, w którym procesy edukacyjne i rozwiązania ekonomiczne doprowadzą do tego, że emigranci, szczególnie zaś ich dzieci, zdobędą wykształcenie w kraju osiedlenia, staną się Europejczykami, a przynajmniej ludźmi dwu kultur, korzystającymi z zalet wynikających ze znajomości różnych języków, tradycji, systemów wartości itp. Były to więc założenia, w których zawarto głównie pozytywne strony wielokulturowości i szanse, jakie może ona wnieść do społeczności, nie dostrzegając natomiast zagrożeń, jakie mogą z niej wynikać. Założenia polityki, nazywanej potocznie „multi-kulti”,

przypominają nieco XIX-wieczne tezy polskich pozytywistów o asymilacji Żydów. W obu wypadkach założono pozytywne nastawienie, zaangażowanie i wkład obu stron – większości i mniejszości – do wspólnej integracji oraz wzajemnej akceptacji. Podobne zasady międzykulturowej integracji opracowały także różne organizacje: Unia Europejska, ONZ czy OECD. Skutek jest taki, że w zasadzie wszystkie kraje Europy instytucjonalnie zaakceptowały politykę międzykulturową, ale w praktyce procesy te przebiegają różnie. Ma na to wpływ wiele czynników o charakterze historycznym, politycznym i kulturowym, bo np. w krajach o dłuższej tradycji wielokulturowej, takich jak Anglia, Francja, Holandia, Włochy czy Hiszpania, procesy te przebiegają odmiennie niż w krajach skandynawskich czy w Europie Wschodniej. Starania o zintegrowanie i akulturację przybyszów przegrywają często z ich chęcią do przebywania w nowym społeczeństwie na własnych warunkach i życia w nim zgodnie z macierzystymi zasadami i obyczajami. Sprawia to, że bardzo trudno jest pogodzić w praktyce postulowane, teoretyczne programy z konkretnymi postawami ludzi pochodzących z różnych kultur, o odmiennym systemie wartości, odmiennej religii czy tradycji i w różnym stopniu przywiązania do nich. Z tego m.in. powodu tak wielkie znaczenie ma nauczanie języków obcych, zintegrowane z edukacją kulturową i interkulturową, będącą ważnym etapem w nabywaniu umiejętności porozumiewania się ludzi pochodzących z odmiennych kultur.

Trzeba podkreślić, że problemy wielokulturowości i komunikacji interkulturowej tworzą obecnie znacznie bardziej szerokie spektrum zagadnień niż te, które były związane z problemami migracji. Dotyczą one bowiem bardzo wielu obszarów ludzkiej działalności: polityki i dyplomacji, ekonomii, gospodarki, biznesu, marketingu, nauki, sztuki czy turystyki, w których narzędziem porozumiewania się jest głównie język angielski. Obecnie, jak zauważa Paolo Balboni, włoski badacz interkulturowości: *Menedżerowie, dyplomaci, wojskowi, akademicy, studenci, którzy przemieszczają się w różnych językach i kulturach, mają często złudzenie, że wystarczy znać angielski, aby móc się komunikować. Ale jeśli nawet słowa są wspólne, ich znaczenia i wartości są odmiennie. Globalizacja przyniosła wszystkim użycie lingua franca, języka angielskiego, zapominając, że Arab, Chińczyk, Hindus, Amerykanin zachowują własne kulturowe okulary* (Balboni 2011).

Spróbujmy zatem znaleźć odpowiedź na pytanie: Czym jest *komunikacja interkulturowa* i związana z tym terminem *kompetencja komunikacyjna*? Czy można jej nabyć w toku edukacji, a jeśli tak, to w jakim stopniu i jakimi środkami? Jakie bariery komunikacyjne wiążą się z komunikowaniem interkulturowym? Literatura przedmiotu, która proponuje odpowiedzi na te pytania, jest bardzo obszerna. Różne są też podejścia badawcze i definicje. Balboni proponuje bardzo zwięzłą, a przy tym wieloaspektową definicję terminu *komunikowanie*, analizowanego w kontekście pojęcia *interkulturowa kompetencja komunikacyjna*. Brzmi ona: *Komunikować oznacza wymieniać fortunate komunikaty, to znaczy takie, które osiągają zamierzony cel* (komunikacyjny) (Balboni 2011, 11).

Wymiana fortunnych komunikatów oznacza dążenie do uzyskania pożądaných efektów pragmatycznych, czyli nakłonienia współrozmówcy do zaakceptowania pewnego punktu widzenia, modyfikacji poglądów i koncepcji. Wynika stąd, że ludzkie komunikowanie się nie jest wolne od konfliktów i nieporozumień, w komunikacji interkulturowej szczególnie, ponieważ cele komunikacyjne są zdeterminowane kulturowo. Balboni porównuje interkulturową sytuację komunikacyjną do partii szachów, w której grający współpracują ze sobą i – stosując znane sobie reguły – rywalizują o utrzymanie zwycięskiej pozycji. Jeśli jednak stosują odmienne reguły, nawet nieświadomie, dochodzi do nieporozumień, podobnie jak to może się zdarzyć w komunikowaniu interkulturowym (Balboni 1999, 29).

Nieco inaczej ujmuje to zagadnienie rosyjska uczona Irina Iwanowna Chalejewa. Według niej: *Komunikacja międzykulturowa to zespół wielu procesów interakcyjnych między ludźmi należącymi do różnych kultur i języków. Zachodzi ona między wzajemnie na siebie oddziałującymi uczestnikami, którzy nie tylko do różnych kultur należą, ale mają świadomość tego faktu, że każdy z nich jest „inny” i każdy tę „inność” akceptuje* (Chalejewa 2011, 11). Można by na podstawie tej definicji powiedzieć, że komunikacja międzykulturowa powinna być w założeniu świadomym, konstruktywnym dialogiem kultur, zmierzającym do harmonijnego porozumienia i wzajemnej akceptacji, bez negatywnego, stereotypowego wartościowania. Idea ta, aczkolwiek w swoim założeniu bardzo wzniosła, jest trudna do praktycznej realizacji, wymaga bowiem od uczestników interakcji nie tylko sporej wiedzy kulturowej, ale też akceptującej postawy emocjonalno-poznawczej i aksjologicznej. Wymaga zrozumienia, że własny, etnocentryczny pogląd na świat jest jednym z wielu i nie może on stanowić wartościującego punktu odniesienia w dialogu z „innością”. Definicja Chalejewej nie obejmuje więc takich zdarzeń komunikacyjnych, bliskich komunikowaniu wielokulturowemu, w których interlokutorzy zajmują pozycję etnocentryczną właśnie, oceniając intencje i cele komunikacyjne współrozmówców z punktu widzenia własnej kultury.

To właśnie etnocentryzm jest jedną z głównych barier w komunikacji interkulturowej. Jest to bowiem postawa opierająca się na założeniu, że kultura własnej grupy etnicznej jest uniwersalnym i najlepszym punktem odniesienia do oceny kultur i systemów wartości innych grup. Na tworzenie się skrajnych postaw etnocentrycznych może wpływać mniej lub bardziej oficjalnie głoszona ideologia promująca tezę o wyższości własnej kultury nad innymi. Ale nie tylko. Długotrwała izolacja społeczności, uniemożliwiająca kontakty z innymi kulturami, również przyczynia się do tworzenia takich postaw, utrwalając przy tym negatywne stereotypy. Wpływ na formowanie się takiej postawy mogą mieć oczywiście także inne czynniki, np. pewne indywidualne doświadczenia lub cechy osobowości.

Trzeba jednakże pamiętać, że etnocentryzm jest naturalną postawą psychiczną, bo uczeń, student czy człowiek dorosły, wchodzący w relacje z inną kulturą

lub uczący się języka obcego, ma już wbudowany system gramatyczny i leksykalny własnego języka oraz towarzyszący mu kod parawerbalny i niewerbalny. Ma też mniej lub bardziej wykształcone „oprogramowanie mentalne”¹ oparte na własnych zasadach kulturowych oraz mniej lub bardziej ukształtowaną tożsamość kulturową. W nauczaniu języka obcego i związanej z tym edukacji kulturowej bardzo ważne jest więc, aby kształtować umiejętności słuchaczy w sposób, który z jednej strony pomoże im rozpoznać i zrozumieć cechy własnej kultury, a z drugiej strony – pozwalając zachować własną tożsamość kulturową – nauczy ich wchodzenia w konstruktywny dialog z przedstawicielami innych kultur.

W glottodydaktyce to właśnie język jest głównym narzędziem pozwalającym promować własną kulturę, tradycje, obraz świata czy mentalność ludzi posługujących się nim, bo w praktyce nauczanie innego języka to nauka innego spojrzenia na świat i tworzenie wtórnej kompetencji komunikacyjnej i kulturowej. Można to porównać, używając metafory komputerowej, do tworzenia odrębnej, ale kompatybilnej z całością, partycji w mózgu, z plikami zawierającymi treści i asocjacje związane z nabywanym językiem. Trzeba więc, aby elementy kompetencji międzykulturowej były naturalnym składnikiem nauczania języka już od pierwszych lekcji i aby łączyło się to z umieszczaniem go w odpowiednio szerokim kontekście kulturowym. Wymaga to przede wszystkim od samego nauczyciela nie tylko znakomitej kompetencji językowej, czyli znajomości leksyki i reguł gramatycznych, lecz również głębokiej wiedzy o własnej kulturze, o jej kontekście historyczno-kulturowym, pozwalającym zrozumieć jej swoistość i odmienność, a to z kolei pozwoli uczynić z niej atrakcyjne źródło poznania dla studentów. Celem nauczania języka obcego powinno być w takim razie nie tylko rozwijanie kompetencji językowej, lecz także komunikacyjnej oraz społeczno-kulturowej. Niezwykle ważne jest przy tym, aby ucząc lub ucząc się języka obcego, mieć świadomość własnych uprzedzeń i stereotypów, nauczyć się je reinterpreterować, unikając przy tym tendencji do dzielenia i wartościowania kultur na „lepsze” i „gorsze”, na podstawie własnych życiowych doświadczeń. I – co ważne – należy mieć świadomość tego, że zmiana nastawienia, wyeliminowanie stereotypów wymaga czasu, a bywa, że z różnych przyczyn jest to niemożliwe (Hofstede, Pederson, Hofstede 2002, 19).

Przybysza z obcego kręgu kulturowego czeka bowiem, w zależności od tego, jak jest on odmienny, mniejszy bądź większy dyskomfort psychiczny lub fizyczny, ponieważ pojawiają się bariery komunikacyjne i psychologiczne związane z nowym środowiskiem. Ten dyskomfort może mieć różne natężenie w zależności od stopnia znajomości języka, wykształcenia, typu osobowości, roli spo-

¹ „Oprogramowanie mentalne” (*mental software*) to metafora Gerta Hofstede (1991) oznaczająca wyuczone założenia kulturowe, które działają podobnie jak oprogramowanie do komputerów, odgrywając istotną rolę w kształtowaniu naszego sposobu odczuwania, myślenia i działania.

łącznej, w jakiej znajduje się w nowym otoczeniu, czy od stopnia zamożności. To doświadczenie „inności” nazywane jest szokiem kulturowym. Gert Hofstede opisuje je jako serię etapów, przez które przybysz z innego kręgu kulturowego przechodzi w procesie akulturacji:

1. Miesiąc miodowy – obcokrajowiec jest otwarty na nowe emocje i doświadczenia, ale jego tożsamość i mentalność ma korzenie w kulturze rodzimej.
2. Dezorientacja – przybysz jest przytłoczony przez wymagania nowej kultury, bombardowany przez nowe bodźce, czuje się zagubiony.
3. Irytacja i wrogość – przybysz odczuwa gniew wobec nowej kultury, innych sposobów życia i rozwiązywania trudności.
4. Dostosowanie i integracja – człowiek zaczyna właściwie odbierać i interpretować sygnały nowej kultury, potrafi skonfrontować zalety oraz wady kultury własnej i tej nowej.
5. Bikulturalizm – na tym poziomie osoba płynnie funkcjonuje w obu kulturach (Hofstede, Pederson, Hofstede 2011, 20–24).

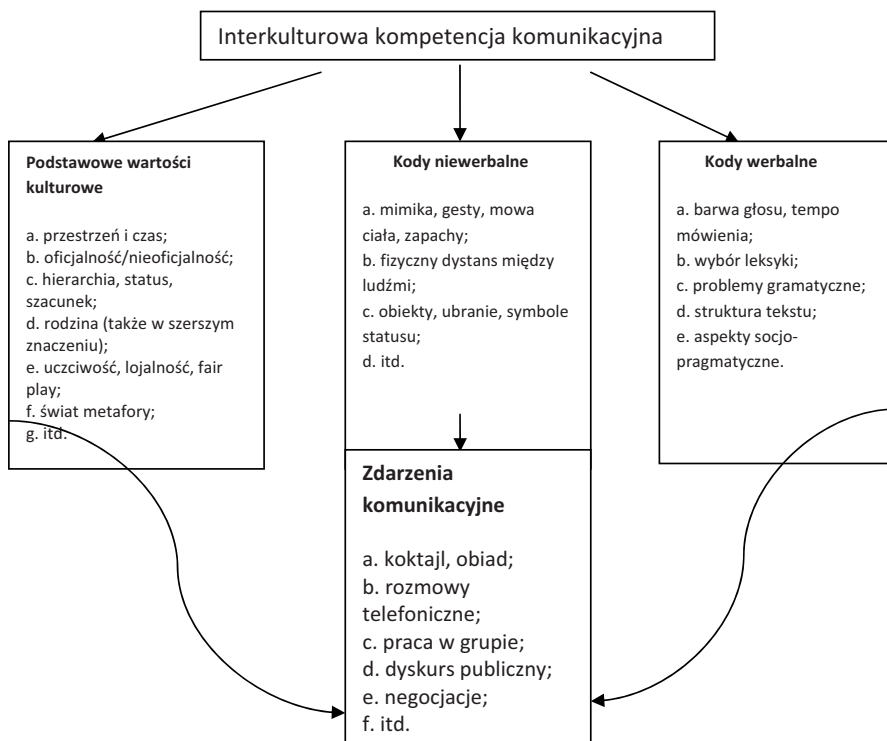
Oczywiście, nie każdy przechodzi przez kolejne etapy, niektórzy mają zbyt krótki kontakt z inną kulturą, inni zamykają się w rodzimych gettach kulturowych (por. Jackowo w Chicago) lub zatrzymują się na którymś z etapów. Trzeba dodać, że po dłuższym pobycie w innym kręgu kulturowym powrót może być równie szokujący i wymagać może z kolei przystosowania się do rodzimej kultury.

Znajomość języka kraju, do którego się przyjeżdża, ułatwia adaptację w nowym środowisku, ale nie chroni przed szokiem kulturowym i barierami komunikacyjnymi. Porozumiewając się, wymieniamy bowiem nie tylko informacje słowne. Komunikowanie obejmuje o wiele bardziej złożony system znaków zarówno parawerbalnych (np. ton głosu, jego natężenie, intonacja), jak i pozawerbalnych: mimikę, gesty, mowę ciała, ubiór czy symbole statusu, które w każdej kulturze mają swoistą „gramatykę”. To właśnie one nadają komunikatowi słownemu właściwy sens i pozwalają odbiorcy poprawnie go dekodować. Warto też podkreślić, że leksyka, pozornie tożsama w wielu językach, w istocie w każdym z nich ma swoiste „oprogramowanie mentalne”. Przykładowo takie leksemy, jak: *rodzina, wolność, dom, Bóg, ojczyzna, lojalność, wiara, szczęście*, czy te związane z grzecznością językową, koncepcją czasu, przestrzeni, dystansem i hierarchią występują, co prawda, we wszystkich niemal kulturach, jednak ich konceptualizacja jest w każdej z nich odmienna.

Jak wynika z tych wstępnych uwag, obszar wiedzy składający się na kompetencję komunikacyjną, tę interkulturową w szczególności, jest niezwykle obszerny i złożony. Cytowany już Balboni proponuje bardzo prosty model *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, który zawiera trzy elementarne składniki:

1. Oprogramowanie mentalne – składają się na nie wszystkie te czynniki, które mają istotny wpływ na komunikowanie, a których użytkownik najczęściej nie jest świadomy lub które wydają mu się naturalne i wspólne dla wszystkich potencjalnych interlokutorów.
2. Oprogramowanie komunikacyjne – obejmuje wszystkie kody współtworzące komunikat: werbalne, parawerbalne (np. ton głosu, jego natężenie) i niewerbalne (mimika, gesty, mowa ciała, psychiczny i fizyczny dystans interpersonalny, ubiór, symbole prestiżu, statusu itp.).
3. Oprogramowanie kontekstowe – dotyczy ono elementów socjopragmatycznych, takich jak: etykieta językowa, strategie rozpoczynania dyskursu, włączania się do niego itp. (Balboni 2011, 19–21).

Obrazuje to następujący schemat:



Ten graficzny model (zawierający w pierwszych dwóch polach tylko przykładowe elementy składające się na kompetencję komunikacyjną) można zinterpretować następująco:

Komunikowanie interkulturowe, regulowane przez głębokie wartości cywilizacyjne, posługuje się jako narzędziami dwiema grupami gramatyk, odpowiednio kodem werbalnym i niewerbalnym, a realizuje się w zdarzeniach komunikacyjnych. Te zdarzenia są regulowane zarówno przez reguły uniwersalne, jak i kulturowe, a te ostatnie są potencjalnym źródłem nieporozumień interkulturowych (Balboni 2011, 19–23).

Należy przy tym podkreślić, że nie chodzi tu o powierzchowne różnice kulturowe, np. folklorystyczne, ale o te zakorzenione głęboko, mające istotny wpływ na porozumiewanie się, pozwalające rozmówcom ocenić, czy kontakt jest oficjalny czy nieoficjalny, przyjazny czy konfliktowy, pomagające rozpoznać i zinterpretować sygnały werbalne i niewerbalne czy sygnały ustanawiające relację, by w rezultacie zastosować odpowiednio do konkretnej sytuacji komunikacyjnej wzorce zachowań, pozwalające wejść w harmonijną interakcję. W każdej kulturze istnieje względnie stały, w danym czasie historycznym, zespół czynników regulujących komunikowanie. Należy do nich wiele parametrów o charakterze społeczno-kulturowym, psycholingwistycznym, aksjologicznym i pragmatycznym. Ich lista jest obszerna i nie sposób wszystkich wskazać, a tym bardziej omówić. Tu zostaną jedynie zasygnalizowane najważniejsze z nich. Są to:

1. Formalność lub nieformalność kontaktu

W poszczególnych kulturach są nieco inne sposoby identyfikowania językowej i niejęzykowej formy kontaktu, co może być szczególnie mylące w komunikowaniu interkulturowym. Często interpretuje się np. angielską formę *you* jako oznakę braku dystansu w społecznościach anglojęzycznych. Warto jednak zauważyć, że jest to kompensowane wysoką frekwencją form *thank you, please, sorry, excuse me*. Dystans tworzy nie tylko gramatyczna forma językowa, lecz także towarzysząca jej obudowa werbalna i niewerbalna. Każde zdarzenie komunikacyjne wymaga bowiem uwzględnienia takich czynników, jak wygląd, ubiór, ton głosu, jego natężenie, mimika, dystans między rozmówcami². Forma *szanowny panie* może w zależności od tych składników wyrażać w polszczyźnie głęboki szacunek wobec rozmówcy albo równie wysoki stopień irytacji, dystans bądź sarkazm. Wprawdzie wedle ludowej mądrości *nie szata zdobi człowieka*, ale jednak *jak cię widzą, tak cię piszą* – inną formę, na ogół, przybiera rozmowa z osobą, która prezentuje zewnętrzne znaki prestiżu czy wysokiej pozycji społecznej, niż np. z kłoszardem.

² Jak to literacko ujmuje w *Weselu* Stanisław Wyspiański: *Trza być w butach na weselu*.

2. Uprzejmość i nieuprzejmość

Ten aspekt w komunikowaniu, nie tylko interkulturowym, należy do trudniejszych. Grzeczność jest bowiem bardzo złożonym systemem różnych zachowań, swoistym dla każdej kultury. W komunikowaniu interkulturowym rozmówcy są na ogół tolerancyjni wobec błędów gramatycznych czy leksykalnych, usprawiedliwiając je niedostateczną znajomością języka. O wiele mniej wyrozumiali są jednak wobec naruszenia reguł grzecznościowych. Użytkownicy języka mogą bowiem oceniać naruszenie norm etykiety, czy norm kulturowych w ogóle, z własnego, etnocentrycznego punktu widzenia lub też przypisywać im niezamierzoną przez interlokutora intencję komunikacyjną. Prowadzić to może do narażenia osoby popełniającej takie błędy na śmieszność czy obniżenie jej statusu kulturowego w oczach rozmówcy, a nawet zerwanie kontaktu. Człowiek grzeczny bowiem, to taki, który zachowuje się stosownie do sytuacji komunikacyjnej i jej aktualnych parametrów. Ta adekwatność widoczna jest także w semantyce polskiego pojęcia *grzeczny*, czyli, etymologicznie rzecz biorąc, taki, który jest *k rzecz(n)y* ‘do rzecz(n)y’. Jak to trafnie ujmuje poeta: *Grzeczność wszystkim należy, lecz każdemu różna*.

Znajomość językowych formuł grzecznościowych jest ważnym, ale nie jedynym elementem strategii grzecznościowych. Warto przypomnieć, że w literaturze dotyczącej problematyki grzeczności w komunikowaniu, także interkulturowym, pojawiło się wiele teoretycznych koncepcji, które proponują uniwersalne strategie, mające w założeniu minimalizować ryzyko niefortuności komunikacyjnej i sprzyjać tworzeniu oraz podtrzymaniu harmonijnego kontaktu między uczestnikami dyskursu. Pierwszą z nich jest zasada *kooperacji* Paula Grice’a, rozwinięta m.in. przez Robin Lakoff, Geoffreya Leecha (1983).

Kolejna ogólna koncepcja związana jest z pojęciem *twarzy* – metaforycznym pojęciem odnoszącym się do godności osobistej (por. *stracić twarz, zachować twarz*). Edwin Gofman (1967) opisał zachowania interpersonalne nastawione na *obronę* lub *zachowanie twarzy* uczestników interakcji³. Ich przeciwieństwem są *akty zagrożenia twarzy*. Penelope Brown i Stephen C. Levinson (1978) wyszli z założenia, że pojęcie *twarz* ma charakter uniwersalny, i sformułowali trzy typy strategii grzecznościowych wraz ze szczegółowym spisem dyrektyw, pozwalających eliminować mogące pojawić się w toku konwersacji akty *zagrożenia twarzy* lub atak na *twarz* pozytywną. W polskiej literaturze podobne gry interakcyjno-grzecznościowe, typowe dla Polaków drugiej połowy XX wieku, opracowała Małgorzata Marcjanik (1977).

³ Zob. też: *Polska etykieta językowa, Język a Kultura*, t. 6, Wrocław 1999.

3. Problemy tabuizacji i poprawności politycznej

W każdej społeczności są różnorodne i szybko zmieniające się obszary objęte tabu oraz tzw. poprawnością polityczną. Do niedawna można by np. sądzić, że w polskim kręgu kulturowym (a i w większości kultur) niezmienną i stałą płaszczyzną tabu było *Sacrum*, *Tanatos* czy *sfera erotyki*. Ostatnie lata pokazują, że to się radykalnie zmienia, a granice wrażliwości społecznej i taktu są przekraczane nawet w tych obszarach. Dotyczy to np. dewizy: *O zmarłym dobrze albo wcale* lub tego, co zawiera się w treści przysłowia: *W domu powieszzonego nie mówi się o sznurze*. W kontaktach międzykulturowych jest to jeszcze trudniejsze. Nie wystarczy wiedzieć, że Włochów nie należy pytać o mafię, niektórych nacji o mniejszości narodowe, Anglikom zaś nie wolno naruszać ich *privacy*. Nie można się także obrażać na Egipcjanina czy Araba, który definitywnie zakończy rozmowę, jeśli podejmie się niewygodny dla niego temat. W dyskursie interkulturowym należy zachować szczególną ostrożność, albowiem tabu i poprawność polityczna stanowią bardzo złożoną, wrażliwą i delikatną materię.

4. Strategie dyskursywne

Chodzi tu m.in. o nastawienie na kooperację lub konflikt w dyskursie. W kulturze hebrajskiej – jak pisze Anna Wierzbicka (1999) – strategia konfliktu jest nie tylko akceptowana, ale także stanowi ważną taktykę dyskursywną, co w komunikacji interkulturowej może okazać się strategią niefortunną. Inną barierą interkulturową jest sposób prowadzenia rozmowy i związane z tym np. włączanie się do niej, przerywanie rozmówcy lub oczekiwanie, aż interlokutor skończy. W polskim stylu dyskursywnym, także we Włoszech czy w Hiszpanii, przerywanie rozmówcy jest akceptowane, ale już w Niemczech czy w Skandynawii jest poważnym naruszeniem normy kulturowej, oznaką złego wychowania lub agresji. Podobnie jak milczenie – w jednych kulturach może być symptomem braku uprzejmości, w innych natomiast wyrazem szacunku. W kulturze chińskiej, np. w negocjacjach, rozmówca nie udziela od razu odpowiedzi, nawet jeśli ją zna, ale milczy przez dłuższą chwilę, aby zasygnalizować rozmówcy, że głęboko i uważnie analizuje jego sprawę. W Polsce byłby prawdopodobnie ponaglany: *tu nie ma się nad czym zastanawiać; dwa razy daje, kto szybko daje*. Jeszcze inaczej konstruowany jest dialog w kulturach wysokiego kontekstu, a inaczej w kulturach kontekstu niskiego. We Włoszech każda rozmowa rozpoczyna się od wymiany, wcale niezdarkowej, grzeczności, dopiero potem można przejść do meritum. W polskim czy rosyjskim dyskursie ta wymiana grzeczności może być minimalna lub może jej nie być wcale, np.: *o, dobrze, że cię widzę, powiedz mi...* Taka forma kontaktu byłaby we Włoszech interpretowana jako oznaka braku kultury, dobrego wychowania, braku szacunku dla rozmówcy.

5. Komunikaty niewerbalne

Są one swoiste dla każdej kultury i stanowią bardzo ważny element komunikowania. Komunikaty niewerbalne stanowią bowiem złożony i uwarunkowany kulturowo system semantyczny, którego uczymy się wraz z językiem. Można, co prawda, porozumiewać się bez użycia słów czy rozumieć zdarzenia komunikacyjne, nie znając języka, którym się posługują ich uczestnicy, jest to jednak pozorne ułatwienie komunikacyjne, które może doprowadzić do fałszywych interpretacji. W zdarzeniach komunikacyjnych nie chodzi tylko o prostą wymianę słów, lecz komunikatów, które są złożoną, wielopostaciową strukturą, składającą się ze znaków językowych i niejęzykowych, takich jak: gesty, mimika, znaki graficzne i ikoniczne, wskaźniki ról społecznych, prestiżu czy hierarchii, jak to już było sygnalizowane wcześniej. Badania nad parawerbalnymi i niewerbalnymi zachowaniami komunikacyjnymi pokazują, że komunikaty przekazywane przez kanał wizualny są nośnikiem około 80 procent informacji, a te odbierane przez kanał audialny stanowią jedynie 11–15 procent. Jesteśmy najpierw widziani, potem słyszani, a to jest ważne już na poziomie ustanawiania relacji między interlokutorami (Balboni 2011, 58).

Komunikaty niewerbalne pełnią kilka ważnych funkcji: występują samodzielnie (zgodnie z tezą Paula Watzlawicka, że „nie można nie komunikować”); zastępują komunikat słowny; powtarzają treść tego, co zostało powiedziane; bywają sprzeczne z sygnałami werbalnymi (np. przy nieudolnym kłamstwie); uzupełniają lub modyfikują treść komunikatu werbalnego; akcentują jego treści i regulują przebieg zdarzenia komunikacyjnego (Knapp, Hall 2000, 32–43).

W komunikowaniu interkulturowym komunikaty niewerbalne mogą być źródłem nieporozumień, często popełnianych nieświadomie. Dzieje się tak dlatego, że mówiący traktuje je jak coś oczywistego, skupiając się przede wszystkim na treści wyrażanej werbalnie. Rozmówcy bowiem nie zdają sobie często sprawy, że w innych kulturach mogą funkcjonować odmienne wzory zachowań niewerbalnych. W niektórych z nich patrzenie rozmówcy prosto w oczy jest oznaką szczerości, podczas gdy w innych, np. w Azji, byłoby wyrazem braku szacunku. Różne są także skrypty kulturowe związane z czasem. W kulturze amerykańskiej czas jest wartością (czas to pieniądz), chodzi o to, by w krótkim okresie uzyskać szybkie efekty. Taka presja czasu jest obca Japończykom, którzy nastawieni są raczej na działania długoterminowe. Punktualność w kulturze niemieckiej czy brytyjskiej jest wartością przestrzeganą bardzo rygorystycznie, natomiast w kulturze południowej Europy czy w krajach arabskich jest wartością względną. Podobnie jest z dystansem przestrzennym czy dotykiem – w jednych kulturach ludzie, rozmawiając, stoją blisko siebie, dotykają się, poklepują po ramionach, w innych są to zachowania nieakceptowalne, mogą nawet stać się źródłem poważnych problemów. Można by zresztą podawać niemal nieskończoną liczbę przykładów takich niefortunnych zachowań niewerbalnych, prowadzących do nieporozumień kulturowych.

Na zakończenie spróbujmy więc odpowiedzieć na pytanie, czy można nauczyć komunikowania interkulturowego i nabyć kompetencję z nim związaną. Znamienici badacze tego zagadnienia, m.in. cytowany już Balboni, odpowiadają: nie można. Można je opisywać, tworzyć modele teoretyczne, pokazywać wzorce myślenia i odczuwania, ale trzeba się ich uczyć, tak jak języka, przez całe życie i przez doświadczenie życiowe – *lifelong* i *lifewide learning* (Balboni 2007, 16). Podobnie uważa Hofstede, twierdząc, że wszelkie teoretyczne rady, jak unikać barier kulturowych i nieporozumień, są cenne, jednak najbardziej liczą się te zdobyte przez doświadczenie. Nabywanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej jest, jego zdaniem, procesem, który przebiega w trzech fazach. W pierwszej – nabywa się *świadomość*, że każdy człowiek jest inny i ma swoiste oprogramowanie mentalne, w drugiej – nabywa się wiedzy o tym, że każda kultura ma swoje wartości, symbole, rytuały, swoich bohaterów. Trzecia faza to *umiejętność* porozumiewania się międzykulturowego, wynikająca właśnie ze *świadomości*, *wiedzy* oraz z *własnego doświadczenia* (Hofstede 1991, 230–231).

Powody, które ograniczają całościowe oraz dogłębne poznanie i zrozumienie wzorów danej kultury, wynikają m.in. stąd, że język i kultura rozwijają się, zmieniają, ewoluując razem ze zmianami społecznymi. Nie jest także rzeczą możliwą, aby w praktyce poznać wszystkie skrypty kulturowe ze względu na ich wielość i różnorodność. Można natomiast i należy zawrzeć w treściach nauczania języka obcego praktyczne ćwiczenia komunikacyjne, w które włączone jest nauczanie norm kulturowych w taki sposób, aby studenci nie tylko mogli porównać je ze standardami własnej kultury, lecz także aby zdobyli podstawy skutecznego komunikowania, rozumienia znaków i reguł innej kultury, a przy tym przyjęli postawę „uznającą bogactwo zawarte w różnorodności” (Balboni 1999, 17).

Jest oczywiste, że kompetencja interkulturowa musi być elementarnym składnikiem kwalifikacji osób nauczających języka obcego. Edukacja interkulturowa wymaga bowiem od nauczyciela umiejętności formowania u słuchaczy otwartej postawy poznawczej, emocjonalnej i aksjologicznej, stanowiącej klucz do porozumienia i skutecznej interakcji z nosicielami innej kultury. Celem edukacyjnym powinno być nie tylko uzyskanie kompetencji komunikacyjnej, lecz także przygotowanie studentów do porozumiewania się z przedstawicielami innego kręgu społeczno-kulturowego w taki sposób, aby mieli oni świadomość ewentualnych problemów, mogli zrozumieć i uznać inny obraz świata jego nosicieli, ich mentalność, stereotypy myślowe oraz system wartości zakorzeniony w wielowiekowej tradycji.

Bibliografia

- Balboni Paolo E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia.
- Balboni Paolo E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia.
- Balboni Paolo E., 2011, *La comunicazione interculturale*, Venezia.
- Hofstede Gert, 1991, *Culture and Organizations: Software of the mind*, Londyn.
- Hofstede Gert Jan, Pedersen Paul, Hofstede Gert H., 2002, *Exploring Culture: Exercises, Stories, and Synthetic Cultures*, [w:] Intercultural Press, eBook (AN 102069).
- Knapp Mark L., Hall Judith A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Nanni Antonio, Abbruciati Sergio, 2001, *Per capire l'interculturalità: parole – chiave*, Bologna.
- Wierzbicka Anna, 1999, *Język, umysł, kultura*, Warszawa.
- Zidaric Vinko, 2012, *Intercultural Education: From optimistic theory to challenging practice*, [w:] *Intercultural policies and education*, Carpenter Markus A., Gonçalves Susana, Bern, eBook (AN 485755), s. 57–66.
- Ларина Татьяна Викторовна, 2009, *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингво-культурных традиций*, Москва.
- Халеева Ирина Ивановна, 2000, *О гендерных подходах к теории обучения языками культурам*, [w:] *Известия Российской академии образования* 1, s. 11–18.



BADANIA NAUKOWE

Anna Dąbrowska
Uniwersytet Wrocławski

Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych

Academic research on the glottodidactics of Polish carried out by the staff of the School of Polish Language and Culture for Foreigners to foreigners

ABSTRACT

The article discusses research carried out by the staff of the School of Polish Language and Culture for Foreigners, i.e. purely glottodidactic issues (e.g. teachers' handbooks), the analyses of the Polish language as spoken by foreigners (errors made by foreigners in speech and writing, attrition) and the aspects of language teaching in Poland and Germany (comparative glottodidactics). It also presents the evaluation of old and new coursebooks for teaching Polish as a foreign language. Pioneering research focuses on teaching Polish in the same way as it is taught to the deaf. The article also features a list of MA and PhD theses concerned with Polish as spoken by foreigners, the history of teaching Polish as a foreign language and evaluation of coursebooks for teaching Polish as a foreign language.

KEY WORDS

glottodidactics, methodology of teaching a foreign language, functional grammar, history of teaching Polish as a foreign language, error analysis, language and culture, glottodidactics discourse, linguistic pragmatics, Polish as a foreign language for the deaf, attrition of the language

Działalność naukowa jest przejawem dojrzałości placówki i – jako jeden z elementów – stanowi o jej pozycji. Dotyczy to między innymi jednostek uczelni wyższych, nawet jeśli powołane zostały wyłącznie do celów dydaktycznych. Zarządzenia rektora odnoszące się do działalności Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego traktują o nauczaniu języka polskiego, pomijając problemy naukowe¹. I jest to całkowicie zrozumiałe. Ponieważ jednak kadra nauczająca to kiedyś jedynie,

¹ O zarządzeniach dotyczących działalności SJPiK por. tekst U. Dobesz i M. Pa-sieki w niniejszym tomie: *40 lat minęło...*

a obecnie przede wszystkim pracownicy naukowcy Instytutu Filologii Polskiej UW, naturalną koleją rzeczy ich temperament naukowy ogarnął również poletko związane z polszczyzną cudzoziemców uczących się JPJO. Nie stało się to od razu; wiązało się to bowiem z ogólną sytuacją polszczyzny jako języka obcego i towarzyszącą jej atmosferą. Status języka polskiego traktowanego jako obcy w sposób bezpośredni zależy – tak jak zawsze zależał – od sytuacji politycznej i gospodarczej Polski. Pierwszym znaczącym przełomem zmniejszającym odcięcie Polski od świata po okresie komunizmu był rok 1989, co natychmiast odzwierciedliła liczba osób zainteresowanych nauczaniem się języka polskiego. Drugi okres nie do przecenienia to wstąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Na oba te ważne momenty przypada czas intensywnego rozwoju SJPiK Uniwersytetu Wrocławskiego.

W początkowym okresie, kiedy na Uniwersytecie Wrocławskim odbywały się tylko kursy letnie (tj. od roku 1974), nie prowadzono badań naukowych związanych z nauczaniem JPJO. Nie odczuwano takiej potrzeby, a nauczanie cudzoziemców języka polskiego traktowane było jako dodatkowe – skądinąd ciekawe – zajęcie w miesiącach letnich. To cecha tamtych czasów, charakterystyczna nie tylko dla Wrocławia. Cudzoziemców uczących się JPJO na uczelniach polskich było wtedy niewiele, zwykle przebywali na nich stosunkowo krótko. Nauczanie języka polskiego jako obcego było pojęciem dość mglistym (by nie rzec: egzotycznym) – niewiele osób dopuszczało do siebie myśl, że na świecie są cudzoziemcy zainteresowani nauką tego języka.

Pierwszymi działaniami, do których konieczne było wsparcie zdobytą wcześniej wiedzą naukową (głównie dotyczącą gramatyki opisowej języka polskiego czy pragmatyki), było tworzenie pomocy dydaktycznych, przede wszystkim pisanie podręczników. Do pierwszych autorów wrocławskich należeli: Waldemar Źarski, Karin Musiołek, Anna Dąbrowska i Romana Łobodzińska. Ich opracowania były w dużej mierze intuicyjne, wynikały z palącej potrzeby uzupełniania braków, uniemożliwiających spokojne prowadzenie lektoratów z języka polskiego. Były też efektem doświadczenia wynikającego z prowadzenia zajęć z JPJO². Stan ten skończył się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy rozwój glottodydaktyki polonistycznej w Polsce nabierał rozmachu i przyśpieszenia.

W latach osiemdziesiątych XX wieku, kiedy zaczynała przekształcać się sytuacja polityczna w Polsce, a komunizm coraz bardziej chylił się ku upadkowi, nauczanie polszczyzny jako języka obcego stawało się coraz bardziej widoczne: powstawały publikacje na ten temat, prowadzono badania współczesnej polszczyzny, konieczne do opisu poziomów nauczania, publikowano pierwsze programy nauczania. Glottodydaktyka polonistyczna powoli rozwi-

² Na temat podręczników pisanych przez pracowników Szkoły por. tekst M. Pasięki i M. Krzyżostaniak w niniejszym tomie.

jała się w Polsce, organizowano coraz więcej konferencji krajowych i międzynarodowych – były to początki wchodzenia w kwitnącą dziś dziedzinę humanistyki.

Dla rozwoju naukowego ważne były wyjazdy współpracowników Szkoły na lektoraty zagraniczne, w wyniku czego zaczęto opracowywać konkretne problemy glottodydaktyczne. Ponadto w kraju postępował dynamiczny rozwój kursów różnego typu (intensywnych, wyjazdowych, tandemowych, semestralnych, na zamówienie itp.). Nie wszystkie osoby wyjeżdżające na kilka lat, by prowadzić lektoraty języka polskiego dla studentów obcych uczelni, zainteresowane były glottodydaktyką jako dyscypliną naukową. W wielu wypadkach był to sposób na czasowe oderwanie się od realnego socjalizmu i poprawienie sobie warunków materialnych. Nie oznacza to jednak, że miało to negatywny wpływ na jakość kursów języka polskiego.

Badania naukowe związane z glottodydaktyką polonistyczną, prowadzone we wrocławskim ośrodku, można pogrupować w zależności od tematyki. Koncentrują się one przede wszystkim wokół następujących obszarów badawczych:

1. Metodyka nauczania.
2. Polszczyzna cudzoziemców:
 - a. analiza lapsologiczna,
 - b. akwizycja języka,
 - c. wymowa cudzoziemców.
3. Gramatyka funkcjonalna.
4. Glottodydaktyka porównawcza.
5. Dzieje nauczania języka polskiego jako obcego.
6. Relacja *język a kultura*.
7. Komponent kulturowy w glottodydaktyce.
8. Analiza dyskursu glottodydaktycznego.
9. Pragmatyka językowa.
10. Język polski jako obcy dla głuchych.
11. Atrycja języka.

Metodyka nauczania JPJO

Każda jednostka zajmująca się nauczaniem języka obcego i podchodząca do tego w sposób refleksyjny musi zajmować się metodyką nauczania. Różne metody nauczania³ stosowane na lektoratach języka polskiego były i są przedmiotem badań oraz analiz współpracowników Szkoły. Można powiedzieć, że – podobnie jak w wielu innych ośrodkach – przeważa podejście komunikacyjne, dające dużą swobodę w wyborze technik nauczania. Lektorzy Szkoły zajmują się metodyką nauczania gramatyki (Małgorzata Pasieka, Krzysztof Wróblewski), różnych sprawności językowych (Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka), wiedzy o Polsce (Urszula Dobesz, Anna Burzyńska-Kamieniecka), zapoznawania z tekstami literackimi (Dorota Michułka, Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasieka). Opracowywane są też historyczne metody nauczania JPJO (Anna Dąbrowska, Anna Burzyńska-Kamieniecka), a także zmiany nauczania wymuszane przez zmieniającą się rzeczywistość europejską i światową (Grzegorz Krajewski). Wreszcie zbiorowo przedstawia się własne doświadczenia i przemyślenia, by inni nie musieli wyważać otwartych drzwi (*Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*). O metodach aktywizujących w nauczaniu JPJO pisze Dorota Michułka (Michułka 2013), kładąc nacisk na kształcenie kompetencji komunikacyjnych.

Wprowadzenie polskiego systemu certyfikatowego w roku 2004 zaowocowało zmianami podejścia do nauczania cudzoziemców, polegającymi między innymi na zwróceniu uwagi na kształcenie wszystkich sprawności (mówienie, pisanie, rozumienie tekstu pisanego, rozumienie ze słuchu) oraz poprawności gramatycznej. Kształceniu sprawności mówienia oraz rozumienia ze słuchu poświęciła swoje prace Anna Burzyńska-Kamieniecka. W jednej z prac (Burzyńska-Kamieniecka 2008) wykazała, że teksty satyryczne nie nadają się na egzaminy certyfikatowe. Nauczanie wybranych problemów gramatycznych znakomicie opracował Krzysztof Wróblewski (Wróblewski 2005), pisząc na temat typowych problemów, jakie napotyka lektor prowadzący zajęcia w grupach początkujących. W tym tekście – zawsze polecanym studentom kształcącym się na przyszłych lektorów – omówione zostały również kwestie sprawiające najwięcej trudności uczącym się JPJO.

Nauczanie samodzielnego pisania tekstów stało się przedmiotem zainteresowania Moniki Zaśko-Zielińskiej, Anny Majewskiej-Tworek i Tomasza Piekota. M. Zaśko-Zielińska – poza zagadnieniami ogólnymi – zajmuje się bliżej

³ Metoda to – według Bortnowskiego – *świadomy wybór postępowania dydaktycznego, podporządkowany wyrazistym celom: poznać, wychować czy sprawnościowym, tworzący model. W modelu tym mieści się zarówno wzorzec budowy lekcji, jej forma organizacyjna, jak też opis czynności nauczyciela i czynności uczniów* (Bortnowski 2004: 71, cyt. za: Michułka 2013).

nauczaniem pisania streszczeń, dodając do tego tekstu ćwiczenia praktyczne (Zaśko-Zielińska 2005). Troje wymienionych autorów wydało bardzo dobry poradnik *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych* (Zaśko-Zielińska, Majewska-Tworek, Piekot 2008), chętnie wykorzystywany również na lektoratach JPJO.

Nauczanie literatury polskiej poprzez wykorzystanie tekstów (literackich i prasowych) na lektoratach było przedmiotem badań Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty Pasieki. Autorki te opracowały dwie publikacje temu poświęcone (Dąbrowska, Pasiaka 2001; 2005). W pierwszej z nich skoncentrowały się na wykorzystaniu wierszy dla dzieci w nauczaniu gramatyki (odmiana rzeczownika i funkcje przypadków, rozbudowywanie leksyki, nauczanie elementów słowotwórstwa, różnych typów zdań pojedynczych i złożonych, konstrukcji zaprzeczonych). Zwrócono również uwagę na ostrożność, z jaką należy podchodzić do tekstów przeznaczonych prymarnie dla dzieci, w których to wierszach kryje się wiele pułapek dla lektora (i nauczanych przez niego cudzoziemców). Drugi z tekstów dotyczy wykorzystania na lektoracie listu do redakcji napisanego stylem potocznym. W artykule omawia się dokładnie możliwości dydaktyczne, jakie stwarza taki tekst (Dąbrowska, Pasiaka 2005).

Małgorzata Pasiaka przedstawiła krótki przegląd tekstów dla cudzoziemców na poziomie średnio zaawansowanym, wskazując ponadto inne, bardzo przydatne w kształceniu językowym. Według autorki *Pogrzeb* Wisławy Szymborskiej jest „tekstem bliskim ideałowi” (Pasiaka 1998).

Niełatwo jest nauczać wiedzy o Polsce w sposób nienarzucający się i jednocześnie przekazujący subiektywnie (z punktu widzenia lektora) ważne informacje o kraju i regionie. Zajmuje się tym przede wszystkim Urszula Dobesz, będąca autorką kilku opracowań pokazujących sposób wprowadzania szeroko rozumianych informacji kulturowych. Przykładem może być artykuł *Drogowskazy. Świat języka polskiego w programach kształcenia językowego cudzoziemców* (Dobesz 2013).

O metodach pracy na uczelniach zagranicznych w czasach przekształcania się polonistyk w *Polish Studies* pisze Grzegorz Krajewski (Krajewski 2004), opowiadając się za ciekawie przedstawionym minimalizmem, popartym przykładami oraz wnioskami wypływającymi z własnych doświadczeń.

Co warto wiedzieć to poradnik metodyczny opracowany przez trzy współpracowniczki Szkoły (Dąbrowska, Dobesz, Pasiaka 2010). Przeznaczony jest dla osób udających się do pracy lektorskiej na Wschodzie i niemających w tym dużego doświadczenia. W pięciu obszernych rozdziałach przedstawiono informacje ogólne dotyczące nauczania JPJO na Wschodzie, pomoce dydaktyczne, które mogą być wykorzystywane w procesie nauczania, trudne miejsca polszczyzny charakterystyczne dla osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim, zagadnienia ściśle metodyczne (nauczanie podsystemów języka, nauczanie sprawności językowych, planowanie lekcji i układanie konspektu, typy testów językowych) oraz treści pozajęzykowe w nauczaniu JPJO, czyli integrowanie

nauczania wiedzy o Polsce z kształceniem językowym. Książka ta polecana jest na stronie internetowej Stowarzyszenia „Bristol”⁴.

Polszczyzna cudzoziemców

Analiza lapsologiczna

Od wielu lat Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka prowadzą badania polszczyzny cudzoziemców, koncentrując się przede wszystkim na typach popełnianych przez nich błędów. Szeroko zakrojone badania przynoszą ciekawe rezultaty, wykorzystywane przede wszystkim w procesie glottodydaktycznym⁵. Mają też dużą wartość poznawczą, ponieważ wyraźnie pokazują kłopotliwe dla cudzoziemców problemy gramatyczne, w tym składniowe, nie tak często będące przedmiotem badań glottodydaktyków. Ich wyniki dają empiryczną, nieintuicyjną podstawę opracowywania zagadnień gramatycznych i leksykalnych. Trudności z właściwym doбором jednostek leksykalnych w wypowiedziach cudzoziemców są znaną od dawna oczywistością. Wrocławskie badania lapsologiczne wypunktowują te z nich, które pojawiają się dość regularnie w wypowiedziach cudzoziemców uczących się języka polskiego (np. *państwo – ojczyzna, kształcić – kształtować*), nie zawsze koncentrując się na zjawiskach jednostkowych (np. *małe łąki* w znaczeniu ‘trawniki’).

Podstawą teoretyczną wspomnianych prac jest gramatyka opisowa języka polskiego w ujęciu tradycyjnym z niezbędnymi unowocześnieniami (np. składnia wg Renaty Grzegorzycykowej, morfologia wg Alicji Nagórko). Drugim koniecznym punktem odniesienia jest językoznawstwo normatywne (NSPP 2000, Jadacka 2009). Spora liczba tekstów powstałych w związku z tymi badaniami tworzy spójny i obszerny cykl publikacji.

Akwizycja i atrycja języka

Problem nabywania języka obcego musi interesować osoby zajmujące się nauczaniem cudzoziemców. Dociekliwi lektorzy z pasją badawczą nie przechodzą obojętnie obok intrygującego zjawiska, jakim jest proces opanowywania języka obcego. Ponieważ – praktycznie rzecz ujmując – nie ma on końca, zainteresowanie wzbudziły stany pośrednie opanowania danego języka, w których następuje mieszanie języka wyjściowego z językiem docelowym. W odniesieniu do takich sytuacji przyjęło się używać określenia *interjęzyk* (*interlanguage* – termin Larry’ego Selinkera). Jest to pośredni system językowy, dynamiczny i zmieniający się w czasie, mocno zindywidualizowany. Współczesne badania zwracają uwagę również na inne niż językowe zjawiska wpływające na rozwój

⁴ <http://bristol.us.edu.pl/przeczytane.php?a=45> (23.02.2014).

⁵ Na ten temat por. artykuł autorstwa A. Dąbrowskiej i M. Pasięki w niniejszym tomie.

interjęzyka. O przykładowych problemach dotyczących akwizycji języka polskiego pisze w tym tomie Anna Żurek.

Atrycja, czyli tracenie języka, to z kolei przeciwieństwo akwizycji⁶. Zachodzi zwykle u imigrantów i dotyczy tak zwanego języka dziedzicznego⁷. Badanie tego języka przez współpracowników SJPiK wiąże się z udziałem w projekcie *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*. Projekt ten koordynowany jest przez slawistykę Uniwersytetu we Fryburgu (prof. Juliane Besters-Dilger), we Wrocławiu kieruje nim Anna Dąbrowska, a w grupie dodatkowo pracują: Agnieszka Libura, Anna Żurek, Agnieszka Majewska (doktorantka) i Katarzyna Northeast (studentka). Przedmiotem analizy jest język polski używany w Niemczech przez tak zwanych *heritage language speakers* (czyli użytkowników języka dziedzicznego). Dotychczasowe badania pokazują, że żadna z tych osób nie przyswoiła w pełni języka dziedzicznego. Agnieszka Majewska wykorzystuje zebrane dane korpusowe do opracowania pewnych fragmentów doktoratu, Anna Dąbrowska zaś do porównywania polszczyzny Niemców uczących się języka polskiego z polszczyzną użytkowników języka dziedzicznego w Niemczech. Wyniki tych badań (wciąż będących w toku) nie zostały jeszcze opublikowane. Oprócz wartości poznawczej rezultaty przeprowadzanych analiz stają się podstawą działań jak najbardziej praktycznych: służą w ułożeniu zadań i ćwiczeń nakierowanych na te zagadnienia, z którymi użytkownicy polskiego języka dziedzicznego w Niemczech mają najwięcej problemów⁸.

Wymowa cudzoziemców

Od początku uczenia się języków obcych problemem była i jest odmienna w każdym języku fonetyka. Wiedzieli o tym autorzy gramatyk i lektorzy języka polskiego w odległych czasach, kiedy normą było rozpoczynanie podręczników od podania alfabetu i „wymowy liter” (pojęcia głoski nie znano). Dla początkujących odmienność wymowy w języku obcym stanowi bardzo trudną barierę, którą – cierpliwie stosując odpowiednie ćwiczenia – da się pokonać, aczkolwiek ślady obcej wymowy mogą utrzymywać się przez dłuższy czas lub być stałą cechą mowy cudzoziemca. Ten znany problem dydaktyczny stał się przedmiotem badań Anny Majewskiej-Tworek, z wykształcenia polonistki i logopedki. Naukową podstawą do późniejszych opracowań glottodydaktycznych

⁶ Inne określenia to *wyzbywanie się języka*, *rozpad języka* (Laskowski 2009). Mówi się też o *erozji języka*.

⁷ Grupa wrocławska badająca osoby o niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności proponuje termin *język dziedziczny*, ponieważ jego przyswajanie jest zwykle długotrwałe i wraz z intensyfikacją kontaktów z osobami posługującymi się językiem pierwszym czy też używania mediów w tym języku (np. korzystanie z Internetu) wzmacnia się; w razie braku takich kontaktów – ulega osłabieniu.

⁸ Szerzej na ten temat patrz tekst A. Libury w niniejszym tomie.

była dysertacja doktorska pt. *Rozwój sprawności artykulacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym* (2001) poświęcona normie wymawianiowej dzieci. Anna Majewska-Tworek brała udział w międzynarodowym projekcie badawczym GeWiss poświęconym analizie naukowych wypowiedzi mówionych (polskich, niemieckich i angielskich), koncentrując się przede wszystkim na analizie strony fonetycznej wypowiedzi polskich. Udoskonalenie warsztatu badawczego, nowe doświadczenia i stały kontakt z cudzoziemcami zaowocowały świetnym opracowaniem *Szura, szumi i szeleści* (por. artykuł M. Pasieki i M. Krzyżostaniak w niniejszym tomie). Należy mieć nadzieję, że nie jest to koniec prac tego typu. Monika Młynarczyk, doktorantka prowadząca lektorat w ramach Roczego Kursu Przygotowawczego, bada wymowę Chińczyków uczących się języka polskiego, analizuje przeszkody stojące na drodze do uzyskania płynnej wymowy w języku polskim. Do swoich badań włączyła między innymi trudności graficzne i ortograficzne Chińczyków, łączące się nie tylko z różnymi systemami pisma, lecz również z fonetyką i fonologią (w druku artykuł *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*). Agnieszka Majewska – również doktorantka i lektorka – koncentruje się na wymowie grafemów <ę> oraz <ą> u cudzoziemców będących przedstawicielami różnych narodowości. Badania obu doktorantek są w toku; ich wyniki zapowiadają się interesująco.

Gramatyka funkcjonalna

Językoznawstwo tradycyjne zajmowało się głównie opisem formy, zupełnie pomijając pytanie o celowościową stronę języka, czyli pytanie: po co? To pytanie stanowi punkt wyjścia gramatyki funkcjonalnej. Takie podejście do gramatyki jest znacznym ułatwieniem dla początkujących lektorów oraz dla cudzoziemców uczących się JPJO. Autorami tego rodzaju prac powinni być dobrzy gramatycy, będący doświadczonymi lektorami, umiejący połączyć teoretyczny aspekt opisu z walorami dydaktycznymi. Opracowaniem takiej gramatyki zajmuje się w SJPiK Piotr Lewiński, długoletni współpracownik Szkoły. Jego koncepcja gramatyki funkcjonalnej to przede wszystkim założenie, że celem glottodydaktyki jest nauka języka, a nie nauka o języku, a gramatyka ma stanowić swoistą „instrukcję obsługi leksykonu” i dać odpowiedź na trzy podstawowe pytania o: funkcję (po co? – zamiar komunikacyjny), formę (jak powiedzieć?) i konceptualizację (dlaczego właśnie tak, a nie inaczej?) (Lewiński 2013). Za podstawę teoretyczną powstającej gramatyki funkcjonalnej autor przyjął gramatykę komunikacyjną Aleksego Awdiejewa i Grażyny Habrajskiej. Piotr Lewiński zwraca uwagę na to, że cechy morfologiczne w gramatyce nie są tożsame z cechami formalnymi: ta sama forma może należeć do kilku kategorii morfologicznych i pełnić różne funkcje i *vice versa*: tę samą funkcję mogą pełnić różne kategorie morfologiczne. Co więcej, istnienie w systemie języka polskiego form systemowych (zwykle są one re-

gularne) ułatwia naukę, a motywowanych kulturowo (np. *uczniowie, rękoma*) ją utrudnia; pierwsze bowiem tworzone są na zasadzie analogii i mogą być zautomatyzowane, drugie natomiast muszą być zapamiętane.

Glottodydaktyka porównawcza

Glottodydaktyka porównawcza stała się przedmiotem dociekań Anny Żurek (we współpracy z Katarzyną Stankiewicz z Uniwersytetu Gdańskiego). W ramach projektu badawczego Narodowego Centrum Nauki przeprowadzono badania nad kształceniem językowym w Polsce i w Niemczech. Ich interdyscyplinarny charakter polegał na połączeniu dorobku pedagogiki i metodologii nauk społecznych z perspektywą kulturoznawczą i glottodydaktyczną w odniesieniu do nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Autorki przyjęły perspektywę porównawczą, zestawiając ze sobą kształcenie językowe w polskich i niemieckich ośrodkach akademickich. Pytanie badawcze dotyczyło podobieństw i różnic między ukrytym programem nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych w zakresie treści kulturowych. Porównanie pomogło w uchwyceniu specyfiki ukrytego programu obcego w kształceniu językowym w obu krajach. Prace nad wspomnianym problemem zakończyły się niedawno, a ich wyniki w niedługim czasie zostaną opublikowane w książce pt. *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (Łask 2014). Omawiana książka ma również charakter pedeutologiczny, zawiera bowiem uwagi na temat roli lektora języka polskiego jako obcego w kształceniu językowo-kulturowym oraz scenariusze zajęć, stanowiące przykład realizacji treści kulturowych na kursie języka polskiego dla studentów programu Erasmus.

Dzieje nauczania języka polskiego jako obcego

Dwie osoby odkryły w sobie zamiłowanie do badania historii nauczania JPJO. Ujawniło się to przy zapoznaniu się z dawnymi podręcznikami dla cudzoziemców. Okazało się, że teksty powstałe z myślą o nauczaniu języka polskiego jako obcego mogą być fascynującym źródłem wiedzy nie tylko o dawnych formach językowych, ale także o sposobie ich prezentowania; ponadto o tematach podówczas ważnych dla uczących się, o życiu codziennym dawnych mieszczan we Wrocławiu czy w Gdańsku.

Dawni autorzy umieszczali w swoich podręcznikach scenki kłótni uczniowskich, rozmowy, w których dorośli upominają dzieci, by nie uchybiaли w grzeczności wobec dorosłych, teksty o spławianiu zboża, targowaniu się czy przekonywaniu rodziców o konieczności kupna nowych ubrań. Bogactwo zawartych w podręcznikach informacji pozwala na ich wszechstronny opis i wykorzystanie jako materiału badawczego, co w swoich pracach czynią Anna

Burzyńska-Kamieniecka i Anna Dąbrowska⁹. Opublikowane do tego czasu prace tworzą cykle tematyczne. Jako ich naturalna kontynuacja powstają trzy monografie poświęcone przeszłości nauczania języka polskiego jako obcego, które zwieńczą pewien etap badań.

Relacja język a kultura

Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... (2002) Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej wpisuje się w nurt prowadzonych od lat na Uniwersytecie Wrocławskim badań dotyczących lingwistyki kulturowej. Jest to jedyna publikacja ujmująca diachronicznie relację *język a kultura* w polonistycznych opracowaniach glottodydaktycznych. Materiałem badawczym stały się wybrane podręczniki do nauczania JPJO, używane od połowy XVI do połowy XVIII wieku. Autorka kładzie nacisk na komunikację interkulturową, wyławia z dawnych tekstów jednostki językowe przekazujące ważne treści kulturowe, zwracając uwagę na dobór leksyki zawierającej takie treści. W konkluzji stwierdza, że w przeanalizowanych podręcznikach – zarówno dawnych, jak i współczesnych – występują jednostki języka polskiego zawierające treści kulturowe, co – zwłaszcza w odniesieniu do dawnych autorów – każe wysoko ocenić ich umiejętności i wyczuć potrzeb odbiorców.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez autorkę, przekazywanie elementów kultury polskiej w podręcznikach do nauczania cudzoziemców polszczyzny pojawiło się już kilkaset lat temu. Leksyka nacechowana kulturowo jest niezbędnym elementem prawidłowo nauczanego języka obcego. Ważne są przede wszystkim nazwy własne, przekazujące informacje o obcej przestrzeni (toponimy) i charakterystyczne zróżnicowanie aksjologiczne, a także antroponimy, w których odzwierciedla się tradycja nazywania ludzi w danej kulturze. Równie istotne jest pokazanie zachowań językowych uwarunkowanych kulturowo (np. etykiety językowej, prowadzenia negocjacji handlowych, relacji uczeń – nauczyciel w szkole).

W pracy autorka wykazała, że interesujące etnolingwistów, kulturoznawców, filozofów i antropologów zagadnienie relacji *język a kultura* jest również jednym z istotnych problemów procesu uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego, a dokładnie – że nie jest możliwe pełne opanowanie języka polskiego jako obcego bez uwzględnienia elementów kultury w tym języku wyrażanej. Zawarte w pracy ustalenia dotyczą przebiegu procesu komunikacji interkulturowej, a zwłaszcza niektórych zjawisk wynikających z jego zakłócania (jak np. szoku kulturowego czy interferencji socjokulturowej).

Przedstawionym problemom towarzyszy refleksja na temat dotychczasowych sposobów traktowania zjawisk kulturowych w glottodydaktyce, szczególnie jeżeli

⁹ Por. na ten temat tekst obu autorek zamieszczony w niniejszym tomie.

chodzi o nauczanie języka polskiego jako obcego, oraz opis rozwoju odrębnej dyscypliny (przedmiotu pomocniczego), jakim jest kulturoznawstwo glottodydaktyczne. Autorka omówiła istotne z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego jako obcego elementy języka, które wyrażają relację *język a kultura*, takie jak np. jednostki leksykalne o odmiennych konotacjach czy leksyka bezekwiwalentna, związki frazeologiczne (przysłowia, aforyzmy, sentencje) i wybrane formuły polskiej etykiety językowej, a także uwarunkowane kulturowo zachowania językowe i elementy dyskursu. Wywody teoretyczne zostały poparte wynikami analizy zawartości podręczników do nauczania JPJO pod kątem wprowadzania treści kulturowych współcześnie i w przeszłości. Ujęcie diachroniczne ma szczególną wartość, gdyż pokazuje, jak daleko sięgają tradycje praktycznego uwzględniania w podręcznikach dla cudzoziemców treści kulturowych.

Na podstawie przeprowadzonych badań autorka stwierdziła, że udział elementów wyrażających relację *język a kultura* w programach i podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego jest niewystarczający i wymaga uzupełnienia.

Powyższy wniosek zainspirował środowisko dydaktyków JPJO do wznowienia dyskusji na temat miejsca i roli kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego, co zaowocowało publikacją tomu poświęconego temu zagadnieniu (*Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, pod. red. W. Miodunki, Kraków 2004). W zbiorze tym znalazła się także propozycja programowa nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym autorstwa Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Urszuli Dobesz: *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym* (Burzyńska, Dobesz 2004). Naukowe zainteresowania Burzyńskiej-Kamienieckiej miejscem związków języka i kultury w procesie nauczania polszczyzny cudzoziemców wpłynęły również na zawartość zadań testowych zamieszczonych w tomie *Z Wrocławiem w tle* (Dąbrowska, Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz, Pasieka, Wrocław 2005; 2008), o czym jest mowa w osobnym artykule (Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz 2006).

Także we wcześniejszych pracach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej autorka nawiązywała do wykorzystania osiągnięć lingwistyki kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego, pisząc na przykład o roli nazw własnych w przekazie treści kulturowych (Burzyńska 2000) czy o zastosowaniu kognitywnej teorii metafory w dydaktyce JPJO (Burzyńska 2001).

Poszukiwanie stereotypu w podręcznikach do nauczania JPJO było przedmiotem badań Anny Dąbrowskiej (Dąbrowska 1998). Autorka przeanalizowała kilkanaście podręczników dla początkujących wydanych w latach 1963–1994, kładąc nacisk na zaprezentowanie rodziny, w tym roli kobiety i mężczyzny, cechy przypisywane Polakom, najczęściej występujące w tekstach imiona i nazwiska, warunki mieszkaniowe, pracę i warunki pracy, cechy pracowników,

rozrywki, spędzanie wolnego czasu i urlopu. W konkluzji można przeczytać, że podręcznikowy Polak to „inżynier (lub lekarz), nazywa się Jan Kowalski (może być też Nowak). Jest gościnny, serdeczny i sympatyczny, pracowity i punktualny. Lubi chodzić do kina i teatru, wakacje spędza z rodziną nad morzem albo w górach. Najchętniej je barszcz i kotlet schabowy, popijając herbatą”. Tak przedstawiano Polaków w podręcznikach w ostatnim trzydziestoleciu XX wieku. W badaniach stereotypu Polaków w *Hurra!!! Po polsku*, przeprowadzonych przez K. Stankiewicz i A. Żurek, potwierdził się wyidealizowany obraz Polaków w materiałach dla cudzoziemców oraz traktowanie Jana Kowalskiego jako typowego Polaka. Wyidealizowany Jan Kowalski jest w XXI wieku proeuropejski i bardziej nowoczesny, znacznie jednak odbiega od rzeczywistości (Stankiewicz, Żurek 2010).

Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka, biorąc pod uwagę treści kulturowe umieszczane w podręcznikach dla cudzoziemców, skoncentrowały się swego czasu na tabuizowaniu pewnych obszarów życia i ich zmienności na przestrzeni lat. Autorki przeanalizowały kilkanaście podręczników, poszukując w nich określeń dotyczących śmierci, chorób i ich objawów, nazw części ciała i słownictwa dotyczącego erotyki. W podręcznikach dawniejszych fizjologia i tematyka dotycząca śmierci są omawiane z dużo większą otwartością niż w opracowaniach współczesnych, brak natomiast leksyki erotycznej (Dąbrowska, Pasięka 2009). Podobne badania – również dotyczące tabuizacji – przeprowadziły wcześniej, analizując wybrane podręczniki pod kątem występujących w nich eufemizmów (Dąbrowska, Pasięka 2008b). Po analizie materiału autorki doszły do wniosku, że we współczesnych materiałach dydaktycznych dla cudzoziemców brak jest tak zwanych eufemizmów systemowych (czyli zrozumiałych poza kontekstem)¹⁰, które mogłyby znacznie wzbogacić kompetencję komunikacyjną uczących się.

Przekaz kulturowy zawarty w tekstach podręcznikowych został omówiony na podstawie analizy obrazu rodziny w podręcznikach dawnych i współczesnych. Rekonstrukcję tego obrazu umożliwiał zestawienie pola leksykalnego *rodzina* oraz wydobywanie z tekstów informacji na temat ról pełnionych przez różnych członków rodziny, źródeł utrzymania, sposobu wychowywania dzieci, przedstawiania konfliktów i problemów nurtujących poszczególnych członków rodziny. Okazało się, że budowa podręcznika może mieć wpływ na przekazywanie tych treści, jednak również podręczniki nieoparte na scenariuszu rodzinnym dają duże możliwości do zaprezentowania badanych informacji. We współczesnych pomocach dydaktycznych nie zawsze rodzina jest wyidealizowana, co w pewnym sensie odpowiada rzeczywistym problemom (Dąbrowska, Pasięka 2008a).

¹⁰ Wyjątkiem jest opracowanie M. Kity i A. Skudrzykowej *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach* 2002.

Podejście kulturowe w glottodydaktyce

Współcześnie nie trzeba nikogo przekonywać, że nauczanie języka nierozdzielnie łączy się z nauczaniem kultury z tym językiem związanej. Różne może być do tego podejście. W SJPiK dominuje postawa pragmatyczna i międzykulturowa, czego przykładem są zarówno teksty zamieszczone w tomach konferencyjnych, jak i publikacje stanowiące samodzielne pomoce dydaktyczne (*Spacer po Wrocławiu* Urszuli Dobesz czy *Z Wrocławiem w tle* Anny Dąbrowskiej, Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej, Urszuli Dobesz, Małgorzaty Pasieki).

We wspomnianych publikacjach przy omawianiu (ćwiczeniu) różnych sprawności językowych poznawany jest Wrocław i Dolny Śląsk, co stanowi ich dużą wartość i trwały wkład w glottodydaktykę polonistyczną. *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...* Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej jest analizą dawnych pomocy dydaktycznych pod kątem przekazywanych w nich informacji kulturowych. Podstawą teoretyczną pracy stała się lingwistyka kulturowa. Antropocentryczny punkt widzenia ujawnia się w tekście poświęconym aspektom kulturowym w nauczaniu JPJO, wpisującym się w toczoną niegdyś dyskusję o miejscu wiedzy o Polsce w inwentarzu tematycznym do nauczania JPJO (Burzyńska, Dobesz 2004). O podejściu kulturowym i międzykulturowym pisze więcej w niniejszym tomie Anna Burzyńska-Kamieniecka.

Analiza dyskursu glottodydaktycznego

Wykorzystanie podejścia związanego z (krytyczną) analizą dyskursu (K)AD¹¹ do badań glottodydaktycznych charakteryzuje badania Anny Żurek i Grzegorza Zarzecznygo. Współczesne badania nad dyskursem analizują relacje języka z porządkiem społecznym, podkreślają związaną z nimi regularność użycia języka, tym samym są przydatne w glottodydaktyce.

Wykorzystanie tego spojrzenia dotyczyło początkowo sposobów przedstawiania różnych aspektów życia społecznego w podręcznikach, a konkretne badania wiązały się na przykład z wprowadzaniem religijności podmiotowej (autorskiej) do tekstów podręcznikowych (Piekot, Zarzeczny 2010).

Anna Żurek i Tomasz Piekot wykorzystali ujęcie dyskursywne w analizie zawartości podręczników, zwracając uwagę na przekazywaną w nich ideologię (Piekot, Żurek 2008). Zastosowali oni nowatorską na polskim gruncie metodę ilościową, pokazując na przykładzie cech przypisywanych płciom w wybranych podręcznikach istniejącą w nich dyskryminację kobiet. Ci sami autorzy, kontynuując tę tematykę, skoncentrowali się na analizie jednostkowego przykładu cwi-

¹¹ Głównym obszarem badań AD jest komunikacja społeczna, rozumiana jako oddziaływanie na siebie grup, których celem jest zdobycie jak największej przewagi nad innymi grupami (Zarzeczny, Piekot 2010, s. 199).

czenia form narzędnika w programie nierefleksyjnym (w konkretnym wypadku chodziło o kwestie religijne), potencjalnie konfliktogennym i zaproponowali inne podejście – refleksyjne i międzykulturowe, które nie powinno powodować konfliktów i jest, jak można sądzić, dość wyidealizowane (Piekot, Żurek 2010).

Grzegorz Zarzeczny kończy dysertację doktorską *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii (1945-2000)*, której podstawą teoretyczną jest ujęcie dyskursywne – glottodydaktyka traktowana jest jako dyskurs (*vide* tytuł); przedmiotem analizy są teksty zamieszczone w podręcznikach. Badaniom zostały poddane: zawartość leksykalna, dystrybucja form fleksyjnych rzeczownika, stopień trudności tekstu oraz treści przekazywane w ramach dyskursu regulacyjnego (systemu wartości). Należy mieć nadzieję, że w najbliższym czasie znane będą rezultaty wspomnianych badań.

Pragmatyka językowa

Pragmatyka językowa związana z nauczaniem polszczyzny cudzoziemców jest naturalną konsekwencją zainteresowania glottodydaktyką. Tematyką z tym związaną zajęła się Anna Żurek w pracy doktorskiej, później zaś w opublikowanej książce *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia* (2008).

Autorka przeprowadziła badania dotyczące umiejętności posługiwania się wybranymi funkcjami grzecznościowymi (powitaniem, pożegnaniem, podziękowaniem, przeproszeniem i prośbą). Ich wyniki to między innymi stwierdzenie, że cudzoziemcy o wiele lepiej radzą sobie ze stosowaniem strategii grzecznościowych niż z zachowaniem poprawności gramatycznej. Cudzoziemcy ponadto stosowali przede wszystkim zasady grzeczności pozytywnej oraz „typowo polskie zasady grzecznościowej gry” (Żurek 2008: 244). Ciekawe, że przeproszenia cudzoziemców były uprzejmiejsze niż analogiczne wypowiedzi kontrolnej grupy polskiej. Analiza wykazała ponadto, że Polacy i obcokrajowcy stosowali te same strategie grzecznościowe w kontakcie oficjalnym, natomiast w kontaktach nieoficjalnych cudzoziemcy byli bardziej uprzejmi (rozbudowane formuły powitalne, dziękczynne, przeproszenia). Wypowiedzi cudzoziemców posiadały zatem większą moc illokucyjną.

Język polski jako obcy dla głuchych

Refleksja nad nauczaniem języka polskiego jako obcego zaowocowała badaniami nakierowanymi na przyswajanie przez głuchych polszczyzny traktowanej jako język obcy dla tej społeczności. Problematyka ta pojawiła się w badaniach naukowych oraz jako problem dydaktyczny dzięki Justynie Kowal, która – znając PJM (polski język migowy) i będąc jego tłumaczką – ukończyła nasze studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego.

W pracy doktorskiej (Kowal 2011) przebadła możliwości wykorzystania metod stosowanych w nauczaniu cudzoziemców do nauczania polszczyzny osób głuchych. Narzędzia przydatne do badań polszczyzny cudzoziemców stosuje też w swoich analizach Marcin Jura, koncentrujący się na błędach popełnianych przez głuchych w języku polskim. Inaczej użyła znajomości PJM Małgorzata Januszewicz, porównująca w swoim doktoracie sposoby wyrażania relacji przestrzennych w PJM i w języku polskim (Januszewicz 2013). Dzięki tym opracowaniom zagadnienie nauczania języka polskiego głuchych metodami glottodydaktycznymi stało się przedmiotem analiz naukowych.

Prace magisterskie i kształcenie młodej kadry naukowej

Naturalną konsekwencją rozwoju naukowego pracowników jednostki uczelni wyższej jest kształcenie studentów i młodej kadry naukowej. Stało się tak również w przypadku SJPiK, mimo że jej statut mówi o prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Bardzo ciekawy materiał badawczy, jakim jest polszczyzna cudzoziemców i teksty przeznaczone do nauki polszczyzny, stał się przedmiotem zainteresowania pracowników Instytutu Filologii Polskiej UW wr współpracujących ze Szkołą. Glottodydaktyka polonistyczna jest przedmiotem badań w ponad dwudziestu pracach magisterskich; jeśli zaś chodzi o doktoraty, to problematyka ta jest podejmowana w dziesięciu rozprawach, z których pięć zostało już obronionych. Prace magisterskie przedstawiały zagadnienia związane z przyswajaniem języka polskiego przez cudzoziemców i dziejów nauczania JPJO. W pierwszym kręgu tematycznym mieszczą się prace na temat akwizycji języka polskiego przez dzieci obcokrajowców uczęszczające do wrocławskich szkół oraz analizy wybranych typów błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego. Do tej grupy zaliczyć można również prace poświęcone analizie i ocenie gatunków tekstów pisanych przez obcokrajowców.

Prace magisterskie związane z ujęciem diachronicznym koncentrowały się na analizie dziewiętnastowiecznych podręczników do nauczania JPJO. Jedna była poświęcona okresowi wcześniejszemu – wpływowi gramatyki łacińskiej na siedemnastowieczne gramatyki języka polskiego. Na niedawno rozpoczętym seminarium magisterskim studenci zajmują się odtwarzaniem – na podstawie tekstów zawartych w starych podręcznikach do nauczania JPJO – obrazu życia dawnych mieszkańców Wrocławia. Wyniki uzyskane przez magistrantów w pisanych przez nich pracach zostały już częściowo wykorzystane przez pracowników naukowych. Listę prac napisanych na seminariach magisterskich Anny Dąbrowskiej zawiera Aneks nr 1.

Kształcenie młodej kadry naukowej odzwierciedla się między innymi w opiece nad powstającymi pracami doktorskimi. Współpracownicy Szkoły korzystali i nadal korzystają z możliwości gromadzenia materiału badawczego bezpośrednio od cudzoziemców będących naszymi uczniami, przeprowadzania ekspe-

rymentów lub czerpania potrzebnych danych z korpusu DAMA¹². W jeszcze inny sposób korzystają z doświadczeń glottodydaktycznych osoby analizujące polski język migowy (PJM). Przedmiotem dociekań naukowych może również stać się sam proces dydaktyczny – jedna z powstających prac doktorskich dotyczy analizy i funkcji gestów wykorzystywanych przez lektorów. Narzędzia i metody badawcze glottodydaktyki wykorzystuje autor powstającej pracy na temat błędów popełnianych przez osoby głuche uczące się języka polskiego. Powstanie Roczego Kursu Przygotowawczego i związane z tym pojawienie się Chińczyków uczących się języka polskiego sprawiły, że analizuje się sposób przyswajania przez nich polszczyzny i wynikające z tego problemy. Wykaz prac doktorskich, w których metoda badawcza lub problem badawczy związane są z nauczaniem JPJO, zawiera Aneks nr 2.

Podsumowanie

Krótki przegląd prac powstałych na podstawie badania polszczyzny cudzoziemców oraz opartych na materiałach dydaktycznych przeznaczonych do nauczania JPJO przedstawia się interesująco. Wyraźnie wzrasta zainteresowanie językiem polskim, jakim posługują się cudzoziemcy; rozwijają się narzędzia analizy, poszerza zakres tematyczny. Ważne, że materiał badawczy, jakim jest polszczyzna cudzoziemców, wykorzystywany jest w różnych paradygmatach badawczych (lingwistyka kulturowa, kognitywizm, krytyczna analiza dyskursu, socjolingwistyka, pragmatyka językowa).

Pierwsi badacze działający w ośrodku wrocławskim zasadniczo sami odkrywali wspaniałe możliwości, jakie daje analiza polszczyzny cudzoziemców. Przeprowadzone przez nich badania pokazały młodszym koleżankom i kolegom drogę rozwoju naukowego, którą niektórzy z nich wybrali. Zachowana ciągłość badań i ich rozwój stanowią dobrą prognozę na przyszłość.

Bibliografia

- Bortnowski Stanisław, 2004, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonistyka w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, pod red. Anny Janus-Sitarz, Kraków.
- Burzyńska Anna, 2001, *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka i Jolanty Tambor, Katowice, s. 109–118.

¹² Korpus DAMA jest największym zbiorem błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim. Zgromadzony został przez A. Dąbrowską i M. Pasiekę w ramach grantu KBN; obejmuje 14 050 błędów.

- Burzyńska Anna, 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Burzyńska Anna, Dobesz Urszula, 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, pod red. Władysława T. Miodunki, Kraków, s. 119–128.
- Burzyńska Anna, 2000, *Nazwy własne a przekaz treści kulturowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, *Rozprawy Komisji Językowej*, R. 26, s. 91–99.
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2008, *Przydatność tekstu satyrycznego w testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu – z doświadczeń egzaminacyjnych*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, pod red. Anny Seretny i Ewy Lipińskiej, Kraków, s. 39–48.
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, Dobesz Urszula, 2006, *Kształcenie sprawności a przekaz treści kulturowych i realizowalnych: zeszyt testów „Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni, zaawansowany”*, [w:] *Sprawności przede wszystkim: materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (Kraków, 18–19 marca 2005)*, pod red. Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, Kraków (*Opisywanie i testowanie biegłości językowej* pod red. Waldemara Martyniuka), s. 197–209.
- Czechowska Anna (>A. Żurek), 2004, *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, pod red. Anny Dąbrowskiej, Wrocław, s. 13–19.
- Czechowska Anna (>A. Żurek), 2005, *O sposobach wyrażania prośby w języku polskim (na przykładzie wypowiedzi cudzoziemców)*, „*Poradnik Językowy*”, z. 4, Warszawa, s. 29–42.
- Dąbrowska Anna, Pasięka Małgorzata, 2005, *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*. Praca zbiorowa pod redakcją Doroty Michułki i Kordiana Bakuły, Wrocław.
- Dąbrowska Anna, Pasięka Małgorzata, 2008a, *Obraz rodziny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego: ujęcie diachroniczne*, [w:] A. Seretny [red.], *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 347–363.
- Dąbrowska Anna, Pasięka Małgorzata, 2008b, *Czasem trzeba owijać w bawełnę. Eufemizmy w materiałach dydaktycznych dla cudzoziemców*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, pod red. Marii Witkowskiej-Gutkowskiej i Beaty Grocholi, Łódź (*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 16), s. 141–151.
- Dąbrowska Anna, Pasięka Małgorzata 2009, *O czym ma milczeć cudzoziemiec: tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Dąbrowska [red.], *Tabu w języku i kulturze*, [Język a Kultura 21], Wrocław, s. 241–257.

- Dąbrowska Anna, Dobesz Urszula, Pasięka Małgorzata, 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dąbrowska Anna, 1998, *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypu)*, *Język a Kultura*, t. 12 *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, pod red. Janusza Anusiewicza i Jerzego Bartmińskiego, Wrocław.
- Dobesz Urszula, 2013, *Drogowskazy. Świat języka polskiego w programach kształcenia językowego cudzoziemców*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Agnieszki Libury, Wrocław, s. 427–446.
- Grzegorzyczkowa Renata, 1996, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
- Jadacka Hanna, 2009, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Januszewicz Małgorzata, 2013, *Wyrażenia lokatywne w polskim języku migowym w porównaniu z językiem polskim*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej.
- Kowal Justyna, 2011, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Anny Dąbrowskiej.
- Krajewski Grzegorz, 2004, *Jak wprowadzać studentów obcokrajowców do polonistyki?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. Anny Dąbrowskiej, Wrocław.
- Laskowski Roman, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Lewiński Piotr, 2013, *Założenia gramatyki funkcjonalnej*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Agnieszki Libury, Wrocław, s. 459–474.
- Majewska-Tworek Anna, 2001, *Rozwój sprawności artykulacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym: dialogowy test artykulacji*, Lublin.
- Michułka Dorota, 2013, *Metody aktywizujące w nauczaniu języka ojczystego i obcego*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Agnieszki Libury, Wrocław, s. 517–531.
- Młynarczyk Monika, *Artykulacja głosek polskich u chińskich studentów uczących się języka polskiego* (w druku).
- Nagórko Alicja, 2011, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Pasięka Małgorzata, 1998, *Co czytać? czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 10, 243–249.

- Piekot Tomasz, Zarzeczny Grzegorz, 2010, *Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością – polskie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego oczami cudzoziemców*, [w:] *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17, Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium języka polskiego dla cudzoziemców UŁ*, pod red. Grażyny Zarzyckiej i Grzegorza Rudzińskiego, Łódź, s. 517–528.
- Piekot Tomasz, Żurek Anna, 2008a, *Analiza zawartości jako metoda badania podręczników do nauki języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochola [red.], *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. [Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 16], Łódź, s. 127–134.
- Piekot Tomasz, Żurek Anna, 2008b, *Ideologie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. Ireny Kamińskiej-Szmaj, Tomasa Piekota, Marcina Poprawy, Wrocław, s. 206–218.
- Piekot Tomasz, Żurek Anna, 2010, *Nauczanie języka obcego w perspektywie międzykulturowej – model sytuacji komunikacyjnej*, [w:] G. Sawicka [red.], *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, [Sytuacje – Komunikacja – Konteksty], Bydgoszcz, s. 155–166.
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna, 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! Po polsku*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, pod red. G. Zarzyckiej i G. Rudzińskiego, Łódź, s. 495–505.
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna, *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (w druku).
- Wróblewski Krzysztof, 2005, *Wybrane problemy nauczania języka polskiego jako obcego w grupach początkujących*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej konferencji glottodydaktycznej*, pod red. Piotra Garnarka, Warszawa, s. 456–463.
- Zarzeczny Grzegorz, Piekot Tomasz, 2010, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, pod red. Piotra Garnarka, Piotra Kajaka, Andrzeja Zieniewicza, Warszawa, s. 199–206.
- Zaśko-Zielińska Monika, 2005, *Koncepcja wyboru materiałów do kształcenia umiejętności redagowania i rozumienia tekstów*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej konferencji glottodydaktycznej*, pod red. Piotra Garnarka, Warszawa, s. 464–473.
- Zaśko-Zielińska Monika, Majewska-Tworek Anna, Piekot Tomasz, 2008, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa.

Aneks 1

Lista prac magisterskich o tematyce związanej z nauczaniem cudzoziemców języka polskiego (w układzie chronologicznym)

Analiza błędów cudzoziemców uczących się JPJO:

Magdalena M. Cumberland, *Obraz polskiej smutności, czyli błędy cudzoziemców popełniane w języku polskim.*

Agnieszka Cetnarowska, „*Ubierać się czepło, brać parasol, kochanego i chodzić do muzeumów, restawracji i tak nadal. – Lepiej pracuj a nie myśli o niebieskich migdałach!*”. *Błędy popełniane w testach przez cudzoziemców uczących się języka polskiego.*

Aleksander Jeremienko, *Analiza błędów popełnianych przez obcokrajowców w tworzeniu form czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego oraz błędów w użyciu aspektu czasownika.*

Ewa Kilan, *Błędy fleksyjne popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego.*

Magdalena Kołodziejczak, *Błędy leksykalne popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego (rzeczownik).*

Beata Joanna Gawlik, *Błędy w rodzaju męskoosobowym i niemęskoosobowym przymiotników, liczebników, zaimków i czasowników popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego.*

Elżbieta Markiewicz-Pławecka, *Błędy składniowe cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.*

Magdalena Turska, *Błędy słowotwórcze popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego.*

Anna Wojtyła, *Interferencja zewnątrzjęzykowa jako jedna z przyczyn powstawania błędów u Niemców uczących się języka polskiego jako obcego.*

Agata Winnicka, *Akwizycja języka polskiego u dzieci obcokrajowców przebywających w Polsce.*

Magdalena Grabowska, *Słownictwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie podręczników „Polski dla cudzoziemców” Anny Dąbrowskiej i Romany Łobodzińskiej oraz „Oto polska mowa” Piotra H. Lewińskiego.*

Anna Świerek, *Analiza i ocena tekstów pisanych po polsku przez cudzoziemców – informacja i jej warianty gatunkowe.*

Kinga Gonet, *Jak cudzoziemcy opisują świat po polsku? Analiza tekstów pisanych przez obcokrajowców uczących się języka polskiego.*

Maria Staszewska, *W krótkich słowach, czyli analiza i ocena streszczeń pisanych po polsku przez cudzoziemców.*

Dzieje nauczania JPJO:

Małgorzata Musielska, *Wpływ struktury gramatyki języka łacińskiego na przedstawienie gramatyki języka polskiego w XVII wieku.*

Kamila Kopańska, *Odkądem zaczął mówić i rozumieć. Analiza układu i zawartości podręcznika do nauki języka polskiego Die Kunst die polnische Sprache durch selbstunterricht schnell und leicht zu erlernen von B. Manassewitsch.*

Dorota Bielezová, *Byt'by nikto nepatřil na skutky tvé, patři na né svédomi.* Analiza podręcznika *Praktické mluvnice polská s čítankou* Františka Aloiseho Hory.

Monika Rak, *Tłumaczenie i analiza podręcznika Aloisa Dominika Špachty pt. Špachto-va mluvnice polska.*

Anna Kozak, *Polnische Elementarbuch zum Schul- und Selbstunterricht I. Wolińskiego i K. A. Schönkego jako przykład XIX-wiecznego podręcznika do nauki języka polskiego.*

Weronika Petruch, *Polska książka do czytania... Daniela Vogla. Analiza XVIII-wiecznego podręcznika do nauczania języka polskiego.*

Agnieszka Rożek, *Czy mówisz pan po polsku? Analiza Polnische Konversations-Grammatik für den Schul- und Privatunterricht sowie zum Selbststudium Władysława Wicherkiwicza.*

Aneks 2

Lista prac doktorskich o tematyce związanej z polszczyzną cudzoziemców, powstałych pod opieką pracowników Szkoły

Prace obronione:

Anna Burzyńska, *Glottodydaktyczne aspekty relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2002).

Anna Żurek, *Grzecznościowe akty mowy w polszczyźnie cudzoziemców* (2005).

Elżbieta Markiewicz-Pławecka, *Błędy składniowe cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego* (2009).

Justyna Kowal, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących* (2011).

Małgorzata Januszewicz, *Wyrażenia lokatywne w polskim języku migowym w porównaniu z językiem polskim* (2013).

Dysertacje w przygotowaniu:

Monika Młynarczyk, *Trudne miejsca polszczyzny. Nauczanie języka polskiego studentów z Chin.*

Agnieszka Majewska, *Głoskowa realizacja <q>, <ę> w wymowie cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.*

Grzegorz Zarzeczny, *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii (1945–2000).*

Amelia Kiełbawska, *Gest jako integralny komponent nauczania języków obcych. Na przykładzie lektoratu języka polskiego jako obcego.*

Marcin Jura, *Błędy popełniane przez niesłyszących użytkowników języka polskiego (studium przypadku) – opiekun naukowy: prof. Jan Miodek.*

Anna Majewska-Tworek, Agnieszka Majewska
Uniwersytet Wrocławski

Nauczanie wymowy polskiej jako obcej – teoria i praktyka

Teaching Polish pronunciation
– theory and practice

ABSTRACT

The text describes the beginnings of the Polish phonetic course in the School of Polish Language and Culture for Foreigners. Almost 20 years ago foreign students were taught by speech therapists from Wrocław University, who decided to use a method that was typically implemented in the case of Polish children and adults with a pronunciation problem. The next step was to undertake the theoretical analysis of the assimilation and interference processes which could be observed during the acquisition of the Polish phonological system by foreigners. The theoretical study and practical experiences culminated in the publishing of a special handbook on teaching Polish phonetics to foreign students. Nowadays the research continues, focusing on the pronunciation of nasal vowels and development of phonetic skills in international groups of students.

KEY WORDS

pronunciation, speech therapy, assimilation, interference, phonetic skill, nasal vowels

1. Początki nauczania wymowy w SJPIK

Lektorzy, prowadząc zajęcia, zawsze zwracali i zwracają uwagę na stan wymowy swoich studentów, jednak w 1996 roku uczestnicy kursu letniego pierwszy raz otrzymali w ofercie odrębne zajęcia z fonetyki. Pomysłodawczynią tych zajęć była prof. dr hab. Anna Dąbrowska, która postanowiła wykorzystać umiejętności logopedów pracujących w nowo powstałym Podyplomowym Studium Logopedycznym na wrocławskiej polonistyce. Ćwiczenia z wymowy były prowadzone w trzech międzynarodowych grupach: na poziomie początkującym, średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Choć zaję-

cia nie były obowiązkowe, zawsze cieszyły się dużą popularnością. Logopedki wykorzystywały wszystkie dostępne (i możliwe do zastosowania w zajęciach grupowych) metody korygowania wymowy, które na bieżąco dostosowywały do potrzeb zainteresowanych cudzoziemców. Zaletą takiej sytuacji było typowo praktyczne podejście prowadzących (Majewska-Tworek 2005b), szybko przekładające się na rezultaty oczekiwane przez studentów. Nieoceniona okazała się pogłębiona teoretyczna wiedza o najpóźniej przez polskie dzieci nabywanych spółgłoskach (Majewska-Tworek 2001) oraz rytmogesty i dynamiczne schematy artykulacyjne spółgłosek dentalizowanych (Młynarska, Smereka 2000).

2. Badania nad wymową polską jako obcą w SJPiK

W trakcie zajęć, polegających głównie na ćwiczeniu słuchu fonologicznego i korygowaniu artykulacji (od wywoływania głosek w izolacji po doskonalenie ich wymowy w tekstach o różnym stopniu trudności), konieczne stały się studia nad literaturą przedmiotu, by dociec, co już wiadomo o akwizycji polskiego systemu fonologicznego przez cudzoziemców. Potrzebne i ważne było też gromadzenie nagrań, a następnie poddawanie ich analizie, by powoli uzupełniać skromny stan badań oraz stale wzbogacać własny warsztat pracy. Efektem takich poszukiwań są teksty o wybranych trudnościach fonetycznych i fonologicznych, które występują u osób z określonym językiem natywnym (Majewska-Tworek 2005, 2006), analizy wybranych problemów fonetycznych obserwowanych w grupie studentów z różnymi językami ojczystymi (Majewska-Tworek 2007), a także artykuły typowo teoretyczne (Rogoziński 2010, 2013).

Kolejne prace mogą powstawać zarówno dzięki prowadzeniu lektoratów i kursów we wrocławskiej SJPiK (Majewska-Tworek 2010), jak i współpracy SJPiK z zagranicznymi ośrodkami oraz międzynarodowym projektem, które w SJPiK są realizowane. Mają one bardzo różny charakter. Współpraca z Łotewską Akademią Kultury w Rydze umożliwiła Łukaszowi Rogozińskiemu przeprowadzenie sesji nagranych, których efektem jest korpus artykulacyjno-percepcyjny polszczyzny osób z ojczystym językiem łotewskim¹. Natomiast podczas rocznego stypendium na Tajwanie² Monika Młynarczyk zebrała interesujący materiał badawczy do swojej pracy doktorskiej. Częściowo go już wykorzystowała, przygotowując artykuł o trudnościach chińskojęzycznych stu-

¹ Stanowi on część doktoratu pt. *Systemy wokaliczny i konsonantyczny języka polskiego i języka łotewskiego. Artykulacja elementów segmentalnych polszczyzny u osób z językiem łotewskim jako pierwszym*, przygotowywanego pod kierunkiem prof. dr. hab. Jana Miodka.

² Sfinansowanego w roku akademickim 2011/2012 przez Ministerstwo Edukacji Tajwanu (MOE Scholarships).

dentów z wymową polskich spółgłosek³. Z kolei Agnieszka Majewska bierze udział w projekcie *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*⁴. Zajmuje się w nim porównywaniem błędów ortograficznych z wymową. Jednak ze szczególnym zainteresowaniem analizuje realizację liter <ą> i <ę> w piśmie, a także wymowę samogłosek nosowych w grupie badanych, ponieważ wiąże się to bezpośrednio z tematem jej rozprawy doktorskiej⁵.

3. Prezentacja wybranych aspektów badań nad wymową polską jako obcą w SJPiK

Poniżej zostaną przedstawione (z konieczności w skróty) wybrane zagadnienia, które w ostatnim czasie są zgłębiane przez autorki niniejszego artykułu. Różnią się one tematyką, rozmachem w wyznaczaniu obszaru badawczego, a także stopniem zaawansowania (wynikającym z różnicy w etapach pracy naukowej poszczególnych autorek). Autorką części 3.1 jest Anna Majewska-Tworek, części 3.2 – Agnieszka Majewska.

3.1. Znaczenie ćwiczeń artykulacyjnych na każdym etapie przyswajania polszczyzny

Pod koniec 2011 roku w SJPiK rozpoczęła się realizacja projektu, którego celem było uczenie języka polskiego saksońskich nauczycieli oraz przygotowanie ich do egzaminów certyfikacyjnych⁶. W planie zajęć przewidziano ćwiczenia z wymowy, które były prowadzone w roku akademickim 2011/2012, na co drugim zjeździe uczestników kursu. Zajęcia fonetyczne zazwyczaj odbywały się w trzech grupach o różnym poziomie zaawansowania: elementarnym, średnio zaawansowanym i zaawansowanym⁷.

³ Artykuł oddany do druku w „Studia Linguistica” w 2013 roku.

⁴ Jest to projekt realizowany przy współpracy Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu we Fryburgu, a finansowany przez Polsko-Niemiecką Fundację na rzecz Nauki. Celem projektu jest badanie stanu kompetencji językowej heritage speakers (czyli osób dwu- i wielojęzycznych mówiących językiem polskim jako L1 i językiem niemieckim jako 2L1 lub L2).

⁵ Planowany temat rozprawy doktorskiej: *Dźwiękowa realizacja liter <q> i <ę> w wymowie cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*. Praca powstaje pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej.

⁶ Nazwa projektu: *Fachowa sieć współpracy nauczycieli: język, realizacja i kompetencje interkulturalne w Saksonii, na Dolnym Śląsku i w woj. lubuskim*.

⁷ Należy uściślić w tym miejscu zastosowane określenia: studenci z tzw. grupy średnio zaawansowanej byli przygotowywani do egzaminu B1, a studenci z tzw. grupy zaawansowanej – do egzaminu B2.

We wciąż skromnej literaturze dotyczącej wymowy polskiej jako obcej można odnaleźć informacje dotyczące trudności fonetycznych i fonologicznych studentów niemieckojęzycznych (por. m.in.: Smoczyński 1980; Majewska-Tworek 2005, 2006; Tambor 2010). Z pomocą w studiach nad tym zagadnieniem przychodzą również prace z zakresu fonetyki kontrastywnej (por. m.in.: Morciniec 1990). W grupie elementarnej zostały przeprowadzone więc ćwiczenia z zakresu słuchowego różnicowania samogłosek [i / ī / ε], ćwiczenia artykulacyjne samogłosek w sylabach, wyrazach, a w końcu w zdaniach układających się w krótki, prosty tekst (*Mam na imię Sandra, pochodzę z Niemiec* itd.), by ćwiczyć także polską prozodię. Ponadto studentki przeszły intensywny trening słuchowy w zakresie spółgłosek [s / z / ts / dz / ʃ / ʒ / tʃ / dʒ / ɛ / ɛ̄ / z / tɛ / dz̄]. Wykorzystany do ćwiczeń materiał leksykalny był tak dobrany, by pokazać sieć fonologicznych powiązań, jaka istnieje między wymienionymi powyżej spółgłoskami na gruncie polszczyzny. W następnej kolejności ćwiczona była wymowa przy zastosowaniu niezbędnych metod korekcyjnych. Jak wiadomo, najtrudniejsze pod względem słuchowego różnicowania oraz artykulacji były spółgłoski dwóch szeregów o różnych miejscach artykulacji: [ʃ / ʒ / tʃ / dʒ] i [ɛ / z / tɛ / dz̄]. Trudne też było odróżnianie spirantów [s / z / ʃ / ʒ / ɛ / ɛ̄] od afrykat [ts / dz̄ / tʃ / dʒ / tɛ / dz̄].

Wstępna obserwacja wymowy studentów zaawansowanych także wykazywała potrzebę podstawowych ćwiczeń artykulacyjnych. Próba takich ćwiczeń została podjęta z wykorzystaniem nie tylko materiałów dla cudzoziemców, lecz także wprawek dykcyjnych napisanych z myślą o rodzimych użytkownikach polszczyzny, by stworzyć studentom atrakcyjną sytuację dydaktyczną. Należy podkreślić dużą różnicę w podejściu studentów z poszczególnych grup do stawianych im zadań na zajęciach z fonetyki. Studentki z grupy elementarnej były niezwykle zaangażowane i zadowolone ze swoich postępów, natomiast studenci zaawansowani w zasadzie w ogóle nie zauważali potrzeby takich ćwiczeń. Między innymi dlatego w styczniu 2012 roku wszyscy uczestnicy zajęć zostali nagrani.

W grupie elementarnej ciągle można było zauważyć trudności fonologiczne i fonetyczne typowe dla studentów niemieckojęzycznych przyswajających polszczyznę (por. m.in. Majewska-Tworek 2005, 2006), w tym wymowę nieustabilizowaną (np. każda z czterech nagranych studentek wyraz *czytać* wyartykułowała inaczej: [ʃ̣itac̣ɛ̣ / tʃ̣itac̣ɛ̣ / tʃ̣itac̣ɛ̣ / ʃ̣itac̣ɛ̣]). Jednak w trakcie analizy nagranych wypowiedzi można też było zauważyć stosunkowo liczne autokorekty (tuż za źle wymówionym wyrazem), co świadczyło o dobrym poziomie autokontroli mówcy w zakresie własnej wymowy oraz o stałej poprawie zdolności percepcyjno-artykulacyjnej w procesie przyswajania polszczyzny. Można założyć, że zaprezentowanie początkującym studentom, jak radzić sobie z najtrudniejszymi miejscami polskiej wymowy, ułatwi dalsze konsekwentne doskonalenie sprawności artykulacyjnej. To nie tylko dobrze wpłynie na jakość codziennej

komunikacji, lecz także wspomogą proces przyswajania gramatyki, w której (jak wiadomo) ważne jest m.in. poprawne słuchowe różnicowanie samogłosek szeregu przedniego oraz sprawne odróżnianie spółgłosek miękkich fonetycznie od spółgłosek miękkich funkcjonalnie. Wydaje się, że właśnie z tego powodu na pierwszych lektoratach w grupach elementarnych nie należy ograniczać się do prezentacji polskich głosek w izolacji (co często jest łączone z prezentacją polskiego alfabetu). Warto też zadbać o to, by nie utrwały się błędy w wymowie, które w naturalny sposób wynikają z interferencji rodzimego (i często drugiego⁸ języka) z kolejnym właśnie przyswajającym.

Analiza nagrań studentów z poziomu powyżej B1 (por. przypis 7) wykazała wyraźnie, że pewnych cech wymowy bez systematycznych ćwiczeń artykulacyjnych trudno się pozbyć. Należy podkreślić, że wymowa tych studentów nie była na tyle zła, by uniemożliwiać codzienną komunikację. Nie było tak z całą pewnością. Jednak korekcja artykulacji była bardzo pożądana. Uczyniłaby znacznie lepszymi mówcami studentów, którzy polszczyznę posługiwali się już naprawdę sprawnie. Poniżej zostały przedstawione główne, powtarzające się cechy wymowy, które łatwo można było stwierdzić zarówno w trakcie zajęć, jak i podczas analizy nagranych wypowiedzi⁹.

a) Artykulacja spółgłosek [ɛ / z / tɛ / dz] najczęściej zbliżona do zmiękczonej spółgłoski alveolarnych, czyli [ʃ / ʒ / tʃ / dʒ], np.: [gwɔʃno / jestɛʃ / ʒimi / uʃmjɛpnɛ:nʃi].

b) Substytucja [v] do [w], np.: [tʰwaf / twɔje / wɔdi / ɔtwartɔ].

c) Substytucja [ɲ] do [n] zazwyczaj w wygłosie, np.: [kamjɛn / spɔjʒɲn / dʒɛn / spɔjʒɔn], rzadziej w śródgłosie, np. [utɲami].

d) Napinanie samogłosek [ɔ] (wymowa zbliżona do [u]) oraz [ɛ] (wymowa zbliżona do [i]), np.: [zgɔdi / ʒadɛn / stɛj / razɛm].

e) Napinanie i wydłużanie samogłoski w otwartej sylabie akcentowanej, np.:

[sprubujɛ: mi / rɛpɛtɔ:vaf / nɔ:tsɲ / krɔ:plɔ].

f) Brak palatalizowania spółgłoski przed [i], np.: [vɪmuviw, ruʒnimi / jɛdnakix / muʃiʃ].

W trakcie czytania studenci dokonywali autokorekt. Nierzadko jednak student decydował się w końcu na wymowę niepoprawną, np. [gwɔsɛ / gwɔʃnɔ]. Stu-

⁸ W wymowie studentek z grupy elementarnej słychać było w niektórych kontekstach interferencje z języka rosyjskiego.

⁹ Studenci czytali wiersz W. Szyborskiej *Nic dwa razy* (studenci mogli też się zapoznać z poetyckim tłumaczeniem tego tekstu na język niemiecki). W tym miejscu nie są uwzględniane m.in. procesy fonetyczne występujące w obrębie grup spółgłoskowych.

denci z opisywanej grupy nie zdawali sobie sprawy z niedoskonałości swojej wymowy. Wspólna analiza nagrań (odsluchowi towarzyszył krótki, fonetyczny komentarz do poszczególnych wypowiedzi) uświadomiła im istnienie pewnych trudności i dopiero wtedy cała grupa poczuła się zmobilizowana do kolejnych zadań artykulacyjnych.

W opisywanym wypadku problem dydaktyczny okazał się podwójny: istnienie utrwalonych złych nawyków artykulacyjnych wystąpiło z przekonaniem o zbędności ćwiczeń z wymowy polskiej. Takie błędne przekonanie jest jednak rzadkie. Zazwyczaj studenci chętnie (nierzadko wręcz z zapałem) oddają się zadaniom fonetycznym na każdym poziomie przyswajania polszczyzny, ciesząc się z odnoszonych sukcesów w tym zakresie.

3.2. Pierwsze spostrzeżenia dotyczące dźwiękowej realizacji liter <ą> i <ę> w wymowie cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

Samogłoski nosowe, nazywane w literaturze coraz częściej *zw. samogłoskami nosowymi*¹⁰, stanowią najbardziej problematyczną część polskiego wokalizmu. Ich status fonetyczny i fonologiczny jest przedmiotem dyskusji wielu językoznawców¹¹. Dźwiękowa realizacja <ą> i <ę>¹², która obejmuje znacznie szerszy zakres kontekstów niż tradycyjnie rozumiane nosówki¹³, sprawia duży kłopot nie tylko cudzoziemcom uczącym się języka polskiego, ale i rodzimym użytkownikom. Lektorzy języka polskiego już na początkowym etapie nauczania mierzą się z objaśnianiem reguł wymawianiowych wygłosowych *ą* i *ę*. Zdarza się, że studenci ze zdziwieniem dostrzegają rozbieżność między wymową i zaleceniami lektora a ich realizacją przez przeciętnego użytkownika języka¹⁴. W *Standardach wymagań egzaminacyjnych* wydanych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego poprawna re-

¹⁰ Zob. Klebanowska 2007, 88; Madelska 2005, 14.

¹¹ Stanowiska językoznawców w kwestiach fonetycznego i fonologicznego statusu samogłosek nosowych zbiera i porządkuje m.in. M. Przybysz-Piwkowska (2011, 465–473).

¹² W literaturze funkcjonują różne określenia, np.: *interpretacja dźwiękowa liter <ą> i <ę>* (Klebanowska 1990, 30), *głoskowa realizacja liter <ą> i <ę>* (Ostaszewska, Tambor 2000, 58), *wymowa głosek zapisywanych literami <ą> i <ę>* (Karpowicz 2009, 36–43).

¹³ Termin ten obejmuje dźwięki mowy występujące przed spółgłoskami szczelinowymi oraz w wygłosie wyrazów przed pauzą, którym w zapisie ortograficznym odpowiadają litery <ą> i <ę>. Odnosi się również do dźwięków będących efektem fonetycznej realizacji połączenia samogłoski ustnej i spółgłoski nosowej (por. Madelska 2005, 14; Klebanowska 2007, 40; Ostaszewska, Tambor 2000, 61).

¹⁴ O substandardowych realizacjach <ą> i <ę> w wymowie Polaków pisała m.in. H. Kurek (2009: 120–126).

alizacja samogłosek *q* i *ę* stanowi jedno z wymagań w zakresie wymowy od poziomu podstawowego B1 (2003, 22).

Samogłoski nosowe nie występują w większości języków, a wielość reguł dotyczących głoskowej realizacji <*q*> i <*ę*> w różnych kontekstach fonetycznych sprawia, że na potrzeby glottodydaktyki funkcjonują one w dużym uproszczeniu. Do dziś nie stworzono postulowanej przez Jana Lewandowskiego systemowej metody nauczania wymowy polskiej opartej na spójnych twierdzeniach, a polegającej na stosowaniu odpowiednio dobranego, wewnątrznie uporządkowanego i systematycznie realizowanego w toku nauki materiału (Lewandowski 1980, 120–121). W literaturze dotyczącej problemów fonetycznych cudzoziemców wielokrotnie poruszana była kwestia fonetycznej realizacji *q* i *ę*, które wymagają – szczególnie na początkowym etapie nauczania – intensywnego treningu. Potwierdzają to lektorzy pracujący z różnymi grupami narodowościowymi, m.in.: bułgarską, katalońską, niemiecką, słoweńską i włoską¹⁵.

Mając świadomość wszystkich trudności i niejasności, dźwiękową realizację <*q*> i <*ę*> przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego postanowiłam uczynić tematem swojej rozprawy doktorskiej. W artykule przedstawię część wyników będących rezultatem analizy materiałów zebranych na podstawie nagrań pierwszych 52 osób z różnych grup narodowościowych i poziomów zaawansowania.

Do zbadania głoskowej realizacji *q* i *ę* w wymowie obcokrajowców opracowane zostały specjalne materiały dydaktyczne. Leksyka, w której pojawiły się omawiane grafemy, została wybrana ze *Słownika minimum* Haliny Zgółkowej (2013) i dobrana pod kątem frekwencyjności w materiałach do nauczania języka polskiego. Wyselekcjonowane wyrazy, zawierające *q* i *ę* we wszystkich kontekstach fonetycznych, jakie w języku polskim występują, umieszczono w dialogach, które potem odczytywane były przez obcojęzycznych studentów. Zadanie to stanowi jedną z trzech części przeprowadzanego badania.

Do tej pory udało się zgromadzić nagrania 52 osób: 12 osób z grupy języków nieindoeuropejskich (chiński, turecki, węgierski, arabski), 14 osób z grupy języków germańskich (niemiecki), 11 osób z grupy języków romańskich (francuski, hiszpański, włoski, rumuński), 6 osób z grupy zachodniosłowiańskiej (j. czeski, słowacki) i 9 osób z językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym (rosyjski, ukraiński). Jest to badanie poprzeczne, którego celem jest wykazanie sposobów dźwiękowej realizacji <*q*> i <*ę*> w zależności od stopnia zaawansowania w języku polskim i pierwszego języka studentów, a także skali generalizacji reguł dotyczących ich wymowy w różnych kontekstach fonetycznych. W tekście dialogu znalazły się wyrazy zawierające 56 liter *q* i *ę*.

¹⁵ Por. m.in.: Balkowska 2004, 250; Kijewska 2001, 265–267; Magajewska 2008, 188; Majewska-Tworek 2005, 161; Smoczyński 1980, 86; Szmidt, Castelvi 2011, 200; Tambor 2001, 85; Waclawek 2007, 57–60; Wójtowicz 1980, 100–101; Wtorkowska 2011, 245.

Poniżej przedstawiono wynik analizy jakościowej, który pokazuje różne typy realizacji interesujących mnie liter w zależności od sąsiedztwa fonetycznego. Ujęte w nim zostały wszystkie sposoby wymowy: zgodne z normą ortofoniczną i odbiegające od niej. W nawiasach zaznaczono języki pierwsze grup studentów, w których określone realizacje pojawiały się najczęściej. Są to pierwsze spostrzeżenia, nieuwzględniające jeszcze stopnia bieglności w języku polskim.

Z uwagi na glottodydaktyczny charakter prowadzonych badań w transkrypcjach odwzorowujących wymowę cudzoziemców zastosowano uproszczony zapis samogłosek nosowych. Dyftongiczne, asynchroniczne realizacje nosówek występujących w wygłosie i przed głoskami szczelinowymi: [ɔũ] / [ɔĩ], [ɛũ] / [ɛĩ]¹⁶ zastąpiono [ɔ̃], [ɛ̃], aby uwydatnić miejsca występowania realizacji wokalicznych zamiast realizacji konsonantycznych, które często powodowane są nieznaną reguł ortofonicznych języka polskiego i wymową doliterową.

Tabela 1. *q* i *ɛ* w wygłosie

Kontekst	Realizacja zgodna z normą ortofoniczną	Inne realizacje	
<ɛ> w wygłosie	denazalizacja lub osłabiona nosowość: [gɔɾɔŋɟkɛ], [prɔɟɛ] / [gɔɾɔŋɟk(ɛ̃)], [prɔɟ(ɛ̃)] (większość grup)	realizacja z pełnym rezonansem nosowym ¹⁷ : [gɔɾɔŋɟkɛ̃], [prɔɟɛ̃] (j. niemiecki)	realizacja konsonantyczna: [gɔɾɔŋɟkɛm], [prɔɟɛm] (j. ukraiński)
<ą> w wygłosie	zachowanie nosowości: [brɔ̃zɔvɔ̃], [pɔ̃lɛvɔ̃] (większość grup)	denazalizacja: [brɔ̃zɔva], [pɔ̃lɛva] (j. chorwacki, niemiecki, rosyjski)	przykłady silnej asynchronii z [w]: [brɔ̃wzɔvɔ̃w], [pɔ̃lɛvɔ̃w] (j. słowacki, niemiecki, rosyjski)

Zdecydowana większość studentów realizowała wygłosowe *q* i *ɛ* poprawnie, w każdej grupie pojawiały się jednak pojedyncze odstępstwa od normy, które ujęto w tabeli. Najmniej takich realizacji pojawiło się w grupach czeskiej, frankońskiej i tureckiej.

¹⁶ Za B. Klebanowską (2007, 88) przyjmuję sposób zapisu, w którym dyftongi reprezentowane są przez samogłoskę nienosową [ɔ] i [ɛ] i spółgłoskę lub półspółgłoskę nosową.

¹⁷ Realizacja hiperpoprawna (por. Dunaj 2006, 163; Karpowicz 2009, 38).

Tabela 2. *q* i *ę* w śródgłosie przed zwarto-wybuchowymi i afrykatami

Kontekst	Realizacja zgodna z normą ortofoniczną	Inne realizacje			
<p><<i>q</i>> i <<i>ę</i>> w sąsiedztwie dwuwargowych zwartych lub afrykat, przedniojęzykowych zwartych lub afrykat, przedniojęzykowych -dźwiękowych zwartych lub afrykat</p>	<p>występuje połączenie samogłoski ustnej i spółgłoski nosowej (om, on, em, en + on, en): [zomp], [piɛntʃɛ] / [piɛntʃʃɛ]</p> <p>(j. niemiecki, ukraiński, węgierski)</p>	<p>realizacja wokaliczna: [zɔp], [piɛtʃɛ]</p> <p>(j. mandaryński, rosyjski, grupa frankofońska)</p>	<p>zmiękczenie twardej spółgłoski [n] uwarunkowane sąsiedztwem miękkiej [t̪] zastępującej twardą [tʃ]: [pɔnt̪ci], [gɔnt̪kɛ]</p> <p>(wszystkie grupy)</p>	<p>denazalizacja: [zmeɲʃɔnɛgɔ], [piɛtʃɛ]</p> <p>(j. chorwacki)</p> <p>denazalizacja + zamiana [ɔ] na [a]: [zamp], [babli]</p> <p>(wszystkie grupy)</p>	<p>zamiana spółgłoski nosowej na ustną [w]: [mɔwdri], [kɔwpjɛ]</p> <p>(j. słowacki)</p>
<p><<i>q</i>> i <<i>ę</i>> w sąsiedztwie środkowojęzykowych afrykat</p>	<p>występuje połączenie samogłoski ustnej i spółgłoski środkowojęzykowej z [ń]: [zdjɛnt̪ɛ], [pamjɛnt̪ɛ]</p> <p>(większość grup)</p>	<p>realizacja wokaliczna: [zdjɛt̪ɛ], [pamjɛt̪ɛ]</p> <p>(j. mandaryński)</p>	<p>zamiana spółgłoski miękkiej na twardą: [zdjɛnt̪ɛ], [pamjɛnt̪ɛ]</p> <p>(sporadyczne błędy w grupie niemieckiej)</p>	<p>formy powstające przez analogię do innych czasowników zakończonych na -ść po <i>q</i> używane również w języku potocznym przez Polaków: [vzɔnet̪ɛ], [vzɔjɛ]</p> <p>(wszystkie grupy)</p>	

cd. tabeli 2

Kontekst	Realizacja zgodna z normą ortofoniczną	Inne realizacje		
<p><q> i <ɛ> w sąsiedztwie postpalatalnych zwartych [c] i [j] lub tylnojęzykowych zwartych [k] i [g]</p>	<p>występują grupy dwugłoskowe z drugim elementem [ŋ]: [najvʲɛŋkʲɛ], [rɛŋkax] (j. niemiecki, turecki, węgierski, włoski)</p>	<p>zmiana miejsca artykulacji – z tylnojęzykowego na przedniojęzykowo-zębowe: [renkax], [najvʲɛŋkʲɛ] (j. rosyjski, ukraiński)</p>	<p>denazalizacja: [najvʲɛkʲɛ], [tɛɔglɛ] (j. chorwacki, czeski)</p>	<p>realizacja wokaliczna: [rɛkax], [tɛɔglɛ] (j. mandaryński, niemiecki, rosyjski)</p>

Konsonantyczna realizacja *q* i *ɛ* nie sprawiła większych trudności studentom z Węgier, Niemiec i Ukrainy. Najwięcej realizacji wokalicznych odnotowano w grupie chińskiej i rosyjskiej, a denazalizacja występowała najczęściej u Chorwatów.

Tabela 3. *q* i *ɛ* w śródgłosie przed szczelinowymi

Kontekst	Realizacja zgodna z normą ortofoniczną	Inne realizacje			
<p><q> i <ɛ> przed spółgłoską szczelinową twardą lub miękką</p>	<p>realizacja wokaliczna: [ʃʲɛstɔ], [gɔɛɛɲica]¹⁸ (j. arabski, rumuński)</p>	<p>zamiana właściwej nosówki na grupę bifonemową z wyrażonym [ŋ]: [mɛŋʃʲɪzna], [mʲɛɲɛɲ] (j. czeski, rosyjski)</p>	<p>zamiana właściwej nosówki na grupę bifonemową z wyrażonym [n]: [mɛnʃʲɪzna], [kɛonʲkɛ] (j. czeski, ukraiński, niemiecki)</p>	<p>artykulacja bez nosowości: [ɲɛʃʲɛɛlʲivʲi], [ʃʲɛstɔ] (j. chorwacki, mandaryński, węgierski)</p>	<p>realizacja z [w]: [ʃʲɛwstɔ], [gɔwɛɛɲiɪsa] (j. słowacki, rosyjski)</p>

¹⁸ Literom *q* i *ɛ* występującym przed spółgłoską szczelinową miękką odpowiada fakultatywną wymową w postaci zbitki dwugłoskowej [ɛ̃], [ɔ̃] lub [ɛ̃], [ɔ̃].

Najwięcej odbiegających od norm ortofonicznych sposobów wymawiania liter *q* i *ę* pojawiło się w kontekście przed szczelinowymi. W niektórych grupach (np. ukraińskiej, rosyjskiej) było ich dwa razy więcej niż realizacji wokalicznych. Badani ze wszystkich grup zastępowali półsamogłoskę nosową wyraźnym elementem spółgłoskowym [n] lub [ɲ]. Przykłady realizacji bez nosowości występowały już w mniejszym stopniu. Wyjątek stanowili Chorwaci, u których wszystkie błędne realizacje polegały na denazalizacji.

Tabela 4. *q* i *ę* w śródgłosie przed [l] i [w]

Kontekst	Realizacja zgodna z normą ortofoniczną	Inne realizacje	
< <i>q</i> > i < <i>ę</i> > przed [w] i [l]	realizowane ustnie jako [ɔ] i [ɛ]: [zaɫɔwɛm], [natɕoŋgnɔwɛm] (j. niemiecki, turecki)	realizacja wokaliczna: [zaɫɔwɛm], [natɕoŋgnɔwɛm] (wszystkie grupy)	zamiana samogłoski [ɔ] na [a]: [zaɫawɛm], [natɕoŋgnɔawɛm] (j. czeski, francuski)

Prawie wszyscy badani realizowali *q* i *ę* w podanych kontekstach w sposób odbiegający od normy ortofonicznej. Poprawne realizacje pojawiały się sporadycznie u osób z Czech, Niemiec, Węgier i Turcji.

4. Zakończenie

Wobec skromnego stanu badań poświęconych przyswajaniu polskiego systemu fonologicznego przez cudzoziemców warto zaplanować szerszej zakrojonej analizę w tym zakresie. Badania realizowałyby cel zarówno czysto poznawczy, jak i praktyczny. Chcemy opisać, jakie procesy fonetyczne zachodzą u osób z różnymi językami natywnymi podczas uczenia się wymowy polskiej. Ponadto zdobyta w tym zakresie wiedza ułatwiłaby wzbogacanie podręczników o starannie zaplanowane ćwiczenia (choćby ze względu na dobór leksyki) na poszczególnych poziomach nauczania polszczyzny, a korpus nagrań z polską wymową cudzoziemców byłby bezcenną pomocą w kształceniu przyszłych lektorów języka polskiego.

Bibliografia

- Balkowska Grażyna, 2004, *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia Bristol*, Wrocław, s. 247–254.
- Dunaj Bogusław, 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, [w:] *Język Polski* 86, s. 161–172.
- Karpowicz Tomasz, 2009, *Kultura języka polskiego: wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa.
- Kijewska Anna, 2001, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glotodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 263–277.
- Klebanowska Barbara, 2007, *Interpretacja zjawisk fonologicznych w języku polskim z ćwiczeniami*, Warszawa.
- Klebanowska Barbara, 1990, *Interpretacja fonologiczna zjawisk fonetycznych w języku polskim*, Warszawa.
- Kurek Halina, 2009, *Polszczyzna mówiona inteligencji*, Kraków.
- Madelska Lilianna, 2005, *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Magajewska Mirosława, 2008, *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 185–198.
- Majewska-Tworek Anna, 2006b, *Polska palatalność w procesie przyswajania polszczyzny przez studentów obcojęzycznych*, *Rozprawy Komisji Językowej* 33, Wrocław, s. 91–97.
- Majewska-Tworek Anna, 2010, *Szura, szumi i szeleści, Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Majewska-Tworek Anna, 2001, *Rozwój sprawności artykulacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym*, Lublin.
- Majewska-Tworek Anna, 2005, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 159–163.
- Majewska-Tworek Anna, 2005b, *Zastosowanie metod logopedycznych w pracy nad doskonaleniem wymowy polskiej*, [w:] M. Dąbrowska (red.), *Język a Komunikacja* 8, t. 3, Kraków, s. 283–287.
- Majewska-Tworek Anna, 2006, *Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów*, *Studia Linguistica* 25, s. 103–110.

- Majewska-Tworek Anna, 2007, *Zu Adaptationsprozessen im Bereich der Palatalisierung im Erwerb des Polnischen als Fremdsprache*, [w:] I. Bartoszewicz, J. Szczęk, A. Tworek (Hrsg.), *Fundamentalinguisticae*, [Beihefte zum Orbis Linguarum 67], Wrocław–Dresden, s. 191–201.
- Młynarska Małgorzata, Smereka Tomasz, 2000, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Warszawa.
- Morciniec Norbert, 1990, *Das Lautsystem des Deutschen und des Polnischen*, Heidelberg.
- Ostaszewska Danuta, Tambor Jolanta, 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Przybysz-Piwkowska Maria, 2011, *Od samogłosek nosowych do tzw. samogłosek nosowych, czyli o zmianach w systemie fonetyczno-fonologicznym polszczyzny w ostatnich czterdziestu latach* [w:] *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system–norma–kodyfikacja)*, pod red. B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak, Warszawa, s. 465–473.
- Rogoziński Łukasz, 2010, *Retrofleksja a artykulacja niektórych spółgłosek języka polskiego*, [w:] *Kulturnitranslacje = Kulturelle Translationen = Translacje kulturowe*, pod red. J. Valkovej, Praha, s. 67–76.
- Rogoziński Łukasz, 2013, *Wybrane sposoby klasyfikacji samogłosek języka polskiego i języka lotewskiego. Próba ujęcia kontrastywnego i propozycja doświadczenia akustyczno-audytywnego*, [w:] *Grenzüberschreitungen-Polnische, tschechische Und deutsche Sprache, Literatur und Kultur*, pod red. J. Nesswethy, Hildesheim, s. 307–320.
- Smoczyński Paweł, 1965, *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne problemy lingwistyczne*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, Warszawa, s. 83–95.
- Szmidt Dorota, Castelvi Joan, 2011, *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, [w:] *Polonistyka bez tajemnic*, pod red. R. Nycza, W. Miodunki, T. Kunza, Kraków, s. 197–208.
- Tambor Jolanta, 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, pod red. A. Achteлик, M. Kity, J. Tambor, Katowice, s. 30–51.
- Tambor Jolanta, 2001, *Nauczanie wymowy języka polskiego*, [w:] *Inne optyki, nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka, J. Tambor, Katowice, s. 79–85.
- Wacławek Maria, 2007, *Samogłoskowe problem polszczyzny (emisja głosu, prawidł w świetle nauczania JPjO)*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, pod red. A. Achteлик, J. Tambor, Katowice, s. 52–61.
- Wójtowicz Janina, 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod red. J. Lewandowskiego, Warszawa, s. 96–106.

Wtorkowska Maria, 2011, *Problemy fonetyczne Słoweńców uczących się języka polskiego*, Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 18, s. 243–252.

Zgółkowa Halina, 2013, *Słownik minimum języka polskiego*, Kraków.

Anna Żurek

Uniwersytet Wrocławski

Z badań nad interjęzykiem

On the studies on interlanguage

ABSTRACT

This article presents the current state of studies on the interlanguage (IL), conducted most intensely in the 1970s and 1980s. Three fundamental approaches may be differentiated in the early studies on IL: 1. the psycholinguistic approach (Selinker 1969, 1972); 2. the strictly linguistic one (Adjemian 1976); 3. the sociolinguistic one (Tarone 1977, 1979). The researchers were interested in the interlanguage as a separate system, different from the native and target languages of the learner, as well as in the processual aspect of this hidden cognitive structure. Additionally, ways of communication with the use of a not fully acquired language system were studied, followed by identification and description of diverse strategies employed by foreign language learners, such as language transfer, over-generalization of the target language rules or their simplification. The examples quoted in the article use Polish language as either a foreign language or heritage language.

KEY WORDS

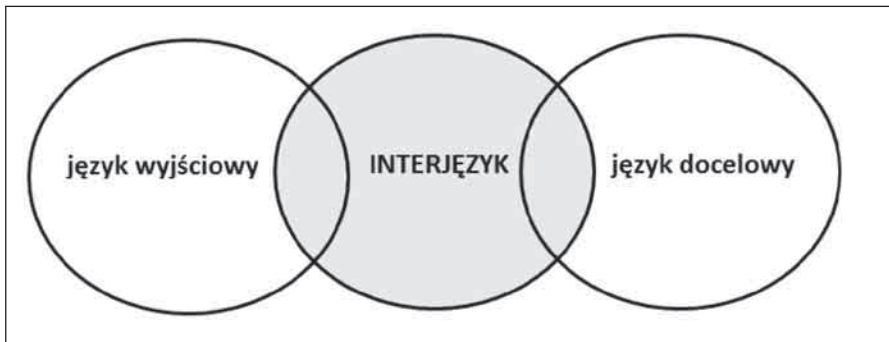
interlanguage, acquisition of a foreign/second language, communication strategies, Polish as a foreign language

Proces przyswajania języka obcego od dawna fascynuje wielu badaczy, którzy starają się wyjaśnić naturę niepełnej kompetencji przy okazji omawiania różnorodnych zjawisk, jak choćby transferu językowego, generalizacji i upraszczania reguł języka docelowego czy fosylizacji. Począwszy od lat pięćdziesiątych XX wieku, zaczęto podejmować coraz częstsze próby opisu systemu językowego uczniów (*learner language*), stanowiącego niejako wypadkową ich języka wyjściowego (pierwszego, rodzimego, JW) oraz języka docelowego (drugiego, kolejnego, obcego, JD). Zjawisko to określano mianem przejściowej kompetencji (*transitional competence*), dialektami idiosynkratycznymi (*idiosyncratic dialects*, Corder 1967), systemami aproksymacyjnymi (przybliżonymi, *approximative systems*, Nemser 1971) i wreszcie językiem pośrednim, czyli **interjęzykiem** (IJ, Selinker 1969, 1972). Z biegiem lat naj-

większą popularność zyskała ostatnia nazwa i jest kojarzona z amerykańskim językoznawcą Larrym Selinkerem, który po raz pierwszy posłużył się nią w referacie wygłoszonym na II Międzynarodowym Kongresie Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie Cambridge (Szulc 1994, 100–101), następnie zaś opublikował artykuł pod tym tytułem¹.

We wczesnych studiach nad interjęzykiem można wyróżnić trzy zasadnicze podejścia: 1. psycholingwistyczne (Selinker 1969, 1972); 2. *stricte* lingwistyczne (Adjemian 1976); 3. socjolingwistyczne (Tarone 1977, 1979). W pierwszym ujęciu interjęzyk stanowi utajoną strukturę kognitywną, która jawi się jako odrębny system językowy, odmienny od języka wyjściowego (JW) i języka docelowego (JD) danego użytkownika (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Interjęzyk



Źródło: S.P. Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, s. 17.

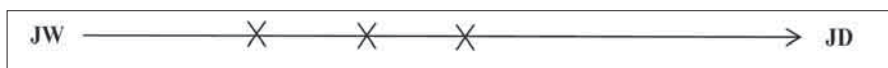
Interjęzyk oznacza zarówno system językowy uczącego się, który jest badany w danym momencie czasowym (por. rysunek 2), jak również pewnego rodzaju kontinuum, składające się z szeregu połączonych systemów, ukazujących rozwój języka ucznia w pewnym odcinku czasowym (zob. rysunek 3).

Rysunek 2. Interjęzyk w ujęciu statycznym (produkt końcowy)



¹ Warto zaznaczyć, że już w 1953 roku językoznawca o polsko-amerykańskich korzeniach Uriel Weinreich jako pierwszy zwrócił uwagę na zjawisko powstawania odrębnego systemu językowego o charakterze przejściowym, jakim posługują się ucący się języka obcego w trakcie przyswajania danego języka. Wiele lat później Larry Selinker zdefiniował i opisał ów fenomen pod pojęciem interjęzyka.

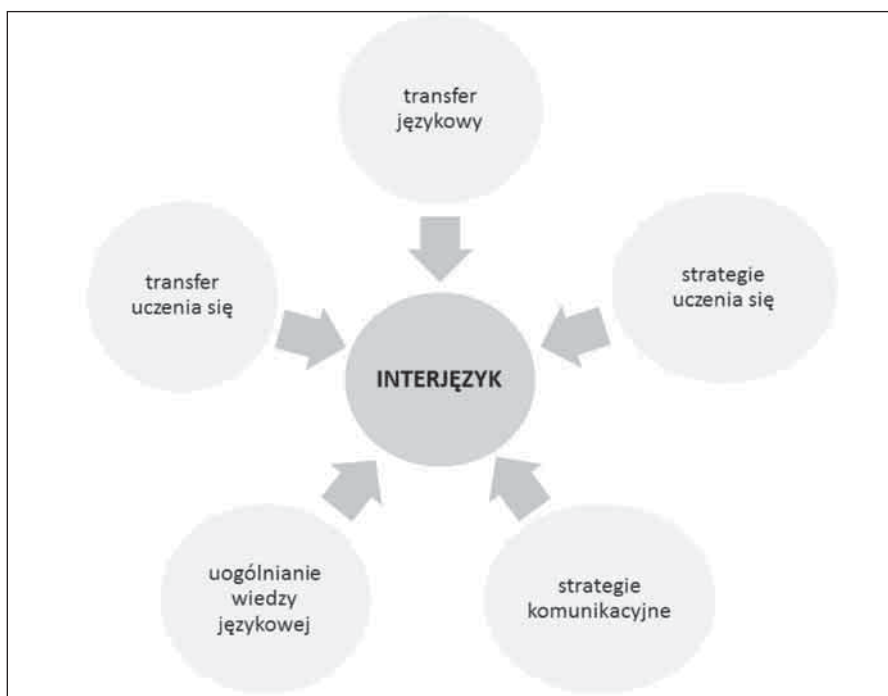
Rysunek 3. Interjęzyk w ujęciu dynamicznym (ciągły proces)



Interjęzyk jest więc czymś pośrednim między JW i JD, cechuje się zmiennością i dynamiką. Jest to jednak niezależny system językowy uczących się, rządzący się własnymi prawami, nie zawsze dający się opisać i wyjaśnić z punktu widzenia języka pierwszego czy obcego.

Według Selinkera (1972, 215) interjęzyk stanowi wypadkową pięciu głównych procesów poznawczych, a mianowicie transferu językowego, transferu uczenia się, strategii uczenia się języka obcego, strategii komunikacyjnych oraz uogólniania wiedzy językowej na temat języka docelowego (zob. rysunek 4).

Rysunek 4. Interjęzyk jako wypadkowa pięciu procesów poznawczych



Źródło: L. Selinker (1972), *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics” 10 (3), s. 209–231.

Transfer językowy oznacza przenoszenie niektórych reguł z języka wyjściowego do języka docelowego, natomiast transfer uczenia się jest rozumiany jako wpływ różnych materiałów dydaktycznych podczas nauki danego języka na tworzony system. Strategie uczenia się języka obcego odnoszą się m.in.

do procesu upraszczania bądź uogólniania reguł języka docelowego (np. przez stosowanie form czasu teraźniejszego na oznaczenie przyszłości, przeszłości i teraźniejszości, por. tabela 1). Z kolei strategie komunikacyjne umożliwiają czynne uczestnictwo w konwersacji mimo niepełnej kompetencji językowej, np. kiedy uczący się omija zbędne – według niego – informacje gramatyczne i tworzy wypowiedź w rodzaju *Dobrze, tatusiu. Będę cie czekać* (zam. *czekać na ciebie*) z *niecierpieniem*². Ostatni z wyodrębnionych przez Selinkera procesów to tzw. uogólnianie wiedzy językowej na temat JD, niektóre bowiem elementy interjęzyka powstają na skutek generalizacji wybranych reguł i cech semantycznych języka docelowego (np. uogólnianie reguł tworzenia czasu przeszłego typu *idłem, miełem, drzełem*).

Interjęzyk pojawia się nie tylko u dorosłych użytkowników języka, ale również w pewnym momencie przyswajania języka przez dzieci. Język pośredni tworzy się bowiem wówczas, gdy język drugi (obcy) jest przyswajany po nabyciu języka pierwszego (rodzimego) w sztucznych warunkach klasowych bez kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka (por. Selinker, Swain, Dumas 1975, 139–152).

Należy wyraźnie oddzielić akwizycję języka rodzimego od języka obcego ze względu na możliwość wystąpienia **fosylizacji** w tym drugim. Oznacza ona w tym wypadku zatrzymanie procesu uczenia się danego języka obcego. Skostniałe formy pojawiają się na różnych płaszczyznach języka (np. na poziomie fonetyki, reguł gramatycznych, słownictwa). Nie zależą od wieku uczących się danego języka, długości uczenia się czy wyjaśnień udzielanych przez nauczyciela (Selinker 1972, 215). Fosylizacja występuje zwykle wtedy, gdy uczący się przestaje rozwijać swoją kompetencję językową w IJ na skutek poczucia (często mylnego), że jest rozumiany przez rodzimych użytkowników danego języka i skutecznie osiąga zamierzone cele komunikacyjne (przykładowo przez regularne używanie rekcji biernikowej zamiast dopełniaczowej w zdaniach typu *W polskim czasie nigdy ona nawet nieumiała język niemiecki; Oni nie umieli serbołużycki*³). Korzysta z zasobu „skostniałych struktur”, które w języku docelowym mogą być poprawne (transfer pozytywny) lub błędne (transfer negatywny). Jak zauważają Selinker i Lamendella, uczeń nie czuje potrzeby dalszej nauki wówczas, gdy jego interjęzyk zawiera przynajmniej kilka reguł różnych od obowiązujących w języku pierwszym (Selinker i Lamendella 1978, 187).

² Wspomniana dychotomia rodzi współcześnie wiele pytań i wątpliwości. Niektórzy badacze rezygnują z podziału na strategie uczenia się i strategie komunikacyjne (por. Oxford 2011), inni zaś poświęcają strategiom komunikacyjnym sporo uwagi (zob. Færch i Kasper 1983; Wenden, Rubin 1987; Białystok 1990; Tarone 1977, 2005).

³ Cytowane w pracy przykłady pochodzą z danych uzyskanych przez autorkę w badaniach nad mową cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (zob. Żurek 2008).

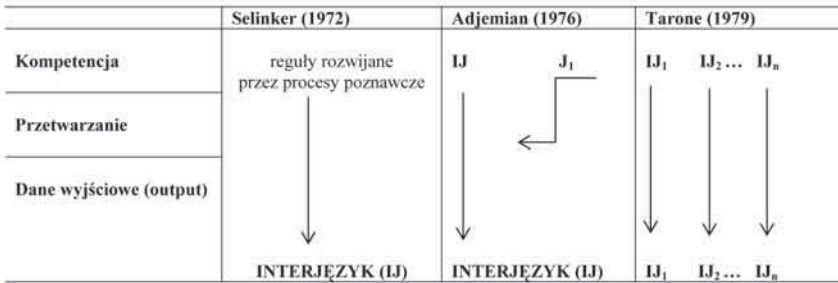
Językoznawcy zajmujący się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych badaniem fenomenu interjęzyka wykorzystywali do jego charakterystyki aparat pojęciowy stosowany przy opisie języka rodzimego (por. Adjemian 1976; Eckman 1984), traktując IJ jako język naturalny podlegający regułom Uniwersalnej Gramatyki (por. Eckman 1984, 1991). Uznawali interjęzyk za zachowanie rządzone określonymi regułami, które da się przedstawić w sposób systemowy, IJ zawiera bowiem *zestaw reguł językowych, które mogą generować nowe wypowiedzi* (Adjemian 1976, 299). Według Adjemiana głównym celem badacza powinno być wyjaśnianie natury interjęzyka na różnych etapach nauki, uwzględniające przede wszystkim opis systemu gramatycznego IJ, a nie strategii używanych przez uczących się języka obcego (Adjemian 1976, 306).

W porównaniu z językiem pierwszym (względnie stabilnym systemem) interjęzyk cechuje ciągła zmienność, płynność oraz pewnego rodzaju niekompletność. Odznacza się on bowiem dynamiką i tzw. przepuszczalnością (*permeability*), która polega na przenikaniu reguł z języka rodzimego mówcy do języka przyswajanego (cyt. za: McLaughlin 1987, 60–63). Zdobywana wiedza o interjęzyku dostarcza również wielu informacji na temat języka docelowego.

Trzecie podejście traktuje interjęzyk jako zestaw stylów i uwzględnia wpływ różnorodnych czynników socjolingwistycznych na sposób porozumiewania się rozmówców (Tarone 1979). Interjęzyk nie stanowi zatem odrębnego systemu językowego, lecz raczej zbiór określonych form komunikowania, dobieranych przez użytkownika IJ odpowiednio do danego kontekstu. W zależności od potrzeby uczeń przełącza się z jednego stylu na drugi, począwszy od stylu indywidualnego, ukształtowanego przez jego język rodzimy do względnie stabilnego stylu, niepodlegającego zbyt silnym wpływom JW.

Interjęzyk uczących się obcej mowy jest stylem podrzędnym wobec języka pierwszego, określanego przez badaczkę stylem rodzimym (*vernacular style*). Badania empiryczne wykazały bowiem, że interferencje z języka pierwszego najrzadziej pojawiają się w sytuacji mowy nieoficjalnej, niekontrolowanej i familiarnej (Tarone 1979, 184). Paradoksalnie im większa autokontrola wypowiedzi, tym silniejszy wpływ języka wyjściowego. Szczególnie widoczne jest to w kontaktach formalnych, w których system IJ staje się bardziej przenikalny, przepuszcza bowiem reguły języka nadrzędnego, uruchamiając częsty transfer z JW. Elaine Tarone porównuje interjęzyk do zachowań przystosowawczych kameleonów, podkreślając jego zmienny charakter zależny od kontekstu sytuacyjnego danej wypowiedzi. Podobnie jak Adjemian, badaczka uznaje IJ za język naturalny podlegający uniwersaliom językowym i możliwy do zanalizowania za pomocą lingwistycznych metod badawczych (McLaughlin 1987, 64). Omówione podejścia dotyczące interjęzyka przedstawia w sposób schematyczny rysunek 5.

Rysunek 5. Trzy podstawowe modele interjęzyka



Źródło: B. McLaughlin (1987), *Theories of Second-Language Learning*, Edward Arnold, London, s. 65.

Wczesne badania nad interjęzykiem postrzegały uczących się JD jako osoby posiadające zestaw reguł lub pośrednie gramatyki. Selinker i Adjemian podkreślali wpływ J₁ na tworzony język pośredni. W przeciwieństwie do Selinkera, który uznawał interjęzyk za płynną strukturę psychologiczną, Adjemian i Tarone podnosili IJ do rangi języka naturalnego (zob. McLaughlin 1987, 65). Jednakże wspomnieni badacze zgadzali się ze stwierdzeniem, że interjęzyk stanowi dynamiczny i przepuszczalny (reguły z języka pierwszego) system, w którym zachodzą rozmaite procesy. Ich zdaniem, interjęzyk to wypadkowa posiadanej w danym momencie wiedzy o przyswajanym języku oraz tworzonych na jego temat hipotez. W centrum ich zainteresowań znajdowały się m.in. różnego rodzaju mechanizmy czy strategie obserwowane w mowie uczniów. Wymieniano np. transfer językowy oraz proces generalizowania reguł języka docelowego bądź ich upraszczania.

Tabela 1 prezentuje wspomniane zjawiska zaobserwowane w mowie uczących się języka polskiego jako obcego (zob. Żurek 2008). Transfer może zachodzić na różnych poziomach języka i obejmuje m.in. nadużywanie zaimków osobowych w pozycji podmiotu, błędne konstrukcje składniowe, użycie rodzimego słownictwa, dosłowny przekład wyrażen idiomatycznych z języka pierwszego. Generalizacje polegają na uogólnianiu reguł gramatycznych (np. reguł tworzenia form czasu przeszłego czy trybu rozkazującego, uogólnianiu reguł użycia przyimków itd.). Strategie upraszczania symplifikują komunikat na poziomie fonologicznym, morfonologicznym, syntaktycznym, leksykalno-semantycznym i pragmatycznym oraz bazują na dotychczasowym zasobie wiedzy i umiejętnościach uczącego się (zob. tabela 1).

Tabela 1. Przykładowe strategie typowe dla interjęzyka (opracowanie własne)

TYP MECHANIZMU	PRZYKŁADY	
TRANSFER JĘZYKOWY	<p>nadużywanie zaimka osobowego w pozycji podmiotu</p> <p>błędne konstrukcje składowe</p> <p>użycie rodzimego słownictwa</p> <p>dosłowny przekład wyrażenia idiomatycznych z języka rodzimego</p>	<p><i>ja byłem, ja widziałam, ja nie wiem</i></p> <p>błędy w orzeczeniu imiennym pod wpływem języka niemieckiego typu <i>Jest mi wszystko jedno, termin jest termin</i> (zam. termin to termin); <i>Pan jest nauczyciel</i> (zam. <i>nauczycielem</i>) geometrii?</p> <p>transfer z języka czeskiego: <i>Możesz, ale będą horzse vysiedki</i> (zam. <i>gorsze oceny</i>).</p> <p><i>Życzę polepszenia</i> (niem. <i>Gute Verbesserung</i> zam. <i>Szybkiego powrotu do zdrowia</i>); <i>Dziękuję. Dał mi pan dużo pomocy</i> (ang. <i>You gave me a lot of help</i> zam. <i>Bardzo mi pan pomógł</i>).</p>
UOGÓLNIENIA	<p>uogólnianie znaczeń wyrazów</p> <p>uogólnianie reguł tworzenia czasu przeszłego</p> <p>uogólnianie reguł tworzenia trybu rozkazującego</p> <p>uogólnianie reguł użycia przyimka</p>	<p><i>Już muszę iść. Wkrótce przychodzę. Zostaj miła</i> (zam. <i>Bądź grzeczna</i>); <i>Dziękuję bardzo pana za grzeczność</i> (zam. <i>uprzejmość</i>).</p> <p><i>Idłem z matką</i> (zam. <i>szedłem</i>); <i>Miałem wczoraj dużo czasu</i> (zam. <i>miałem</i>).</p> <p><i>Nie pracuje</i> (zam. <i>nie pracuj</i>) <i>już nie za długo!</i>; <i>Stucha</i> (zam. <i>śłuchaj</i>) <i>mamę, jak przyjadę, zapytam, czy byłaś dobrą;</i> <i>Nie tęskni</i> (zam. <i>nie tęsknij</i>) <i>moja mała, niedługo wracam.</i></p> <p><i>Dziękuję bardzo na</i> (zam. <i>za</i>) <i>pomoc;</i> <i>Nie będę w domu na</i> (zam. <i>za</i>) <i>kilka dni;</i> <i>Chodzę na</i> (zam. <i>do</i>) <i>gimnazjum.</i></p>

TYP MECHANIZMU	PRZYKŁADY	
UPROSZCZENIA	uproszczenia fonetyczne	<i>Jestem bardzo częśliwy</i> (zam. <i>szczęśliwy</i>).
	uproszczenia morfolo- giczne	wyrażanie przeszłości lub przyszłości za pomocą form czasu teraźniejszego, np. <i>Oj, przepraszam. Gdzie zostawiam</i> (zam. <i>zostawiłam</i>) <i>moją głowę?</i> ; <i>O przypraszam, zapominam</i> (zam. <i>zapomniałam</i>).
	uproszczenia pragma- tyczne	stosowanie poufanych zwrotów do adresata w sytuacji oficjalnej, np. student na powitanie mówi do profesora: <i>Dzień dobry. Jak się masz?</i> ; turysta do osoby nieznannej: <i>Bardzo dziękuję dla twój pomoc</i> .

Dodatkowo duże znaczenie przypisuje się stosowanym przez nierodzimych użytkowników języka **strategiom komunikacyjnym** (Selinker 1972, 215). Są one przejawem kompetencji strategicznej osoby uczącej się języka drugiego/kolejnego jako obcego (por. Canale, Swain 1980, 30) i mają najczęściej za zadanie – w sposób werbalny i/lub niewerbalny – usprawnić proces porozumiewania się. Współcześnie nadal prowadzi się intensywne badania nad strategiami komunikacyjnymi, dokonując różnych typologii w zależności od przyjętej metodologii badań (por. Kasper, Kellerman 1997; Tarone 2005; Cohen 2010; Żurek, Molik-Kubak 2013, 501–515).

W połowie lat dziewięćdziesiątych, oceniając dotychczasowy stan badań nad interjęzykiem w pracy *The Current State of Interlanguage* (Eubank i in. 1995), badacze wyróżnili najważniejsze kwestie, które wymagają jeszcze naukowego namysłu i empirycznej weryfikacji. Można je sprowadzić do następujących pytań:

1. Jaką rolę pełni Uniwersalna Gramatyka w tworzeniu gramatyki IJ?
2. W jaki sposób transfer językowy wpływa na charakter interjęzyka?
3. Jakiego rodzaju dane empiryczne świadczą o fosylizacji?
4. Jakie trudności napotykają uczniowie w przyswajaniu niektórych struktur językowych w wybranych językach? (Eubank i in. 1995, 8–9).

Reasumując, w studiach nad interjęzykiem można zauważyć trzy główne pola badawcze (por. Færch, Kasper 1983, XV–XXI). Po pierwsze, **interjęzyk trak-**

towano jako swoisty system, który da się opisać za pomocą terminologii językoznawczej. Stanowi bowiem pewien skończony produkt, który jest w danym momencie opisywany i poddawany różnym klasyfikacjom. W tym ujęciu najczęściej analizowano błędy popełniane przez uczących się danego języka obcego na różnych poziomach jego zaawansowania (np. Corder 1967, 161–170; Kasper 1981).

Po drugie, podkreślano **procesualny charakter interjęzyka** i jego zmienność, szukając mechanizmów uczenia się języka obcego czy swego rodzaju strategii leżących u podstaw zachowań językowych uczących się JD. W kręgu zainteresowań językoznawców pozostawały więc zjawiska natury kognitywnej, które bezpośrednio odnoszą się do procesu uczenia się języka oraz ułatwiają proces organizacji wiedzy na jego temat (np. Selinker 1974).

Wreszcie zwracano uwagę na sam **proces porozumiewania się** za pomocą nie w pełni przyswojonego systemu językowego, dokonując opisu i typologii strategii komunikacyjnych, oznaczających werbalne i niewerbalne mechanizmy efektywnego przekazywania informacji i wykorzystania dotychczasowej wiedzy językowej lub komunikacyjnej w konwersacji z użytkownikiem JD (np. Tarone 1979).

Na koniec należy dodać, że koncepcja interjęzyka cieszyła się największą popularnością w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Samo pojęcie IJ było wówczas często wykorzystywane do opisu wszelkich badań nad przyswajaniem języka obcego. Międzynarodowe czasopismo „Interlanguage Studies Bulletin”, w którym publikowano artykuły na temat interjęzyka, w latach 80. przekształciło się w pismo noszące nazwę „Second Language Research” i zaczęło upowszechniać nie tylko wyniki badań na temat analizy błędów (*Error Analysis*) czy analizy kontrastywnej języka uczących się JD (*Contrastive Analysis*), lecz również wszelkie teoretyczne i empiryczne dociekania poświęcone przyswajaniu języka drugiego lub obcego, jak choćby roli świadomości w nauce języka obcego czy atrycji językowej. Współcześnie coraz częściej odchodzi się od terminologii zaproponowanej przez Larry’ego Selinkera, rozszerzając zakres badań na język uczących się języka drugiego, obcego czy też odziedziczonego⁴ z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, a mianowicie psycholingwistyki, socjolingwistyki czy też neurolingwistyki.

⁴ Język odziedziczony (*heritage language speakers*) to język ojczysty imigrantów, posługujących się na co dzień językiem kraju osiedlenia. Zubożenie, utrata bądź niepełne przyswojenie języka odziedziczonego stanowi obecnie atrakcyjne pole badawcze (więcej w artykule Agnieszki Libury *Atrycja języka odziedziczonego*, w niniejszym tomie). Przykładem badań nad niepełną dwujęzycznością jest międzynarodowy projekt badawczy pt. *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności* (2012–2014) pod kierunkiem prof. dr hab. Juliane Bester-Dilger (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) i prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej (Uniwersytet Wrocławski).

Bibliografia

- Adjemian Christian, 1976, *On the nature of interlanguage systems*, *Language Learning*, 26 (2), s. 297–320.
- Cohen Andrew, 2010, *Strategic in Learning and Using a Second Language*, wyd. 2, Harlow–Essex.
- Corder Stephen Pit, 1967, *The significance of learners' errors*, *International Review of Applied Linguistics*, 5, s. 161–170.
- Corder Stephen Pit, 1978, *Strategies of Communication*, [w:] C. Færch i G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, s. 15–19.
- Corder Stephen Pit, 1981, *Error analysis and Interlanguage*, Oxford.
- Eckman Fred, 1984, *Universals, typologies and interlanguage*, [w:] W. E. Rutherford (red.), *Typological Universals and Second Language Acquisition*, Philadelphia, s. 79–105.
- Eckman Fred, 1991, *The Structural Conformity Hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners*, *Studies in Second Language Acquisition* 13, s. 23–41.
- Eubank Lynn, Selinker Larry, Rutherford William, Sharwood Smith Michael, 1995, *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford*, Amsterdam.
- Færch Claus, Kasper Gabriele (red.), 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, London–New York.
- Gass Susan, Selinker Larry, 2008, *Second language Acquisition. An Introductory Course*, wyd. 3, New York.
- Kasper Gabriele, 1981, *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*, Tübingen.
- Kasper Gabriele, Kellerman E. (red.), 1997, *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York.
- McLaughlin Barry, 1987, *Theories of Second-Language Learning*, London.
- Nemser William, 1971, *Approximative systems of foreign language learners*, *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), s. 115–124.
- Selinker Larry, 1969, *Language Transfer*, *General Linguistics*, 9 (1969), s. 67–92.
- Selinker Larry, 1972, *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), s. 209–231.
- Selinker Larry, Swain Merrill, Dumas Guy, 1975, *The interlanguage hypothesis extended to children*, *Language Learning*, 25, s. 139–52.
- Selinker Larry, Lamendella John, 1978, *Two perspectives on fossilization in interlanguage learning*, *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), s. 144–191.
- Selinker Larry, 1992, *Rediscovering Interlanguage*, London–New York.
- Szulc Aleksander, 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

- Tarone Elaine, 1977, *Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report*, TESOL, 77, s. 194–203.
- Tarone Elaine, 1979, *Interlanguage as chameleon*, Language Learning, 29 (1), s. 181–191.
- Tarone Elaine, 1980, *Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*, Language Learning, 30, s. 417–31.
- Tarone Elaine, 2005, *Speaking in a second language*, [w:] E. Hinkel (red.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. 2, s. 485–502.
- Wenden Anita, Rubin Joan (red.), 1987, *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge.
- Żurek Anna, 2008, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Łask.
- Żurek Anna, Molik-Kubak Grażyna, 2013, *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapienda ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław, s. 501–515.

Agnieszka Libura
Uniwersytet Wrocławski

Atrycja języka odziedziczonego

Heritage language attrition

ABSTRACT

The main goal of this paper is to provide an overview of language attrition phenomena caused by the influence of another dominant language. The author distinguishes between the broad and the narrow sense of the term *language attrition* and points out that the latter prevails in contemporary literature on heritage language learning. In the broad sense, the term is used in reference to incomplete heritage language competence, which may be caused by various factors. In the narrow sense, the term pertains to the process of language change affecting the speakers who had initially acquired their first language completely and then partially lost it, e.g. due to emigration. The paper gives an account of linguistic and external factors related to incomplete linguistic competence featuring in the literature on heritage language. Moreover, two research projects on linguistic deficiencies attested in the speakers of Polish as a heritage language in Germany are briefly discussed.

KEY WORDS

language attrition, heritage language, language acquisition, incomplete language acquisition, linguistic competence, language erosion

1. Podstawowe terminy

Począwszy od lat 90. XX wieku, w badaniach nad językiem ojczystym imigrantów w Ameryce Północnej zaczyna się używać terminu *heritage language* (Valdés 1995; Valdés 2000; Polinsky i Kagan 2007), co Ewa Lipińska i Anna Seretny (2012, 21) tłumaczą jako *język odziedziczony*. Terminem tym określa się pierwszy język przyswajany w środowisku domowym imigrantów, który z czasem staje się funkcjonalnie drugi, ponieważ edukacja i praca wymuszają naukę i codzienne posługiwanie się językiem kra-

ju osiedlenia¹. Dotychczas w polskiej literaturze przedmiotu funkcjonowało w podobnym znaczeniu określenie *język domowy*, podkreślające ograniczenie tego języka do kręgu rodzinnego i spraw związanych z życiem codziennym, a także terminy *gwara* (np. *polsko-amerykańska*) i *dialekt* (np. *polonijny*), mające uwypuklać innowacyjne cechy tych odmian języka². Lipińska i Seretny słusznie zauważają, że nowy termin – dzięki związkom semantycznym ze słowem *dziedzictwo* (ang. *heritage*) – lepiej oddaje konotacje historyczne, kulturowe, a nawet pewną głębię emocjonalną, jaka się wiąże z językiem kraju pochodzenia.

Podczas gdy w pierwszym pokoleniu imigrantów można zaobserwować z czasem znaczne zubożenie języka, to drugie pokolenie – dzieci imigrantów uczących się w domu języka rodziców – w większości wypadków nigdy nie osiąga wysokiej kompetencji w tymże języku. Zatem i w pierwszym, i w drugim pokoleniu zachodzą różnorodne procesy erozji językowej. Do tych właśnie procesów odnosi się termin *atrycja* (ang. *attrition*). O ile jednak wśród badaczy panuje duża zgodność co do definicji języka odziedziczonego, o tyle atrycję rozumie się różnorodnie: niekiedy w kolejnych pracach tych samych badaczy znaleźć można odmienne definicje tego terminu. Wyróżnić tu należy przede wszystkim szerokie i wąskie rozumienie atrycji. Przykładem tego pierwszego mogą być wczesne prace Marii Polinsky (1995; 1997), w których atrycję traktuje się jako termin najbardziej ogólny, obejmujący różnorodne typy niepełnej kompetencji językowej użytkowników języka odziedziczonego – począwszy od utraty pierwszego języka, poprzez pidżynizację, aż po niepełne nabycie języka. Na przykład w pracy z połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku pisze ona: *The notion LANGUAGE ATTRITION refers to two related phenomena: (i) first language loss as a result of the forgetting of the language system by a non-aphasic speaker (most commonly due to the influence of another dominant language, as in emigration); (ii) the process whereby a given grammar system undergoes a significant reduction when it is passed from one generation to the next, i.e. incomplete*

¹ Por. np.: *heritage language acquisition (...) is characterized by an unusual pattern of exposure to the parental language. In the typical case, heritage learners receive ample exposure to the home language early in life, only to have that exposure end or undergo a dramatic reduction within a matter of years—often at the point where formal schooling begins* (O’Grady, Lee, Lee 2011, 23).

² Doroszewski (1938) w monografii o języku polskim w Stanach Zjednoczonych używał zamiennie terminów *gwara polsko-amerykańska* i *język polsko-amerykański*. Określenie *dialekt* z odpowiednią przydawką precyzującą, np. *polsko-amerykański* lub *mieszany*, uznaje za najbardziej trafne Szydłowska-Ceglowa (1988), choć dopuszcza też stosowanie terminów *język polonijny*, *mowa polonijna*, *gwara polonijna* i *dialekt polonijny*. Za terminem *język polonijny* opowiada się Miodunka (1990).

learning of the language system (Polinsky 1995, 88)³. W wielu nowszych pracach spotkać można wąskie i bardziej precyzyjne rozumienie atrycji jako utraty języka w pełni przyswojonego, np. Silvina Montrul twierdzi: *attrition implies that a language system was acquired completely and then some aspects were lost* (Montrul 2002, 40)⁴. Ponieważ to drugie rozumienie zdaje się przeważać⁵, w pracy tej omówię nieco szerzej badania nad atrycją jako utratą języka w pełni przyswojonego, następnie krótko przedstawię zakres badań mieszczących się w szerokim rozumieniu atrycji, na końcu zaś przejdę do badań nad polskim językiem odziedziczonym.

2. Badania nad atrycją w wąskim rozumieniu

Atrycję w wąskim rozumieniu, czyli utratę w nowym środowisku językowym pierwszego języka, który w przeszłości został całkowicie przyswojony, odróżnia się od niepełnego nabycia języka przez kolejne pokolenia imigrantów. Badacze atrycji w wąskim rozumieniu skupiają się na dwóch typach zmiennych: wewnątrzjęzykowych (próbując ustalić, jakie moduły i kompetencje ulegają atrycji) i zewnątrzjęzykowych (analizując zależność stopnia atrycji od takich czynników, jak częstość użycia języka odziedziczonego i stosunek do niego).

Prace dotyczące zmiennych wewnątrzjęzykowych można podzielić na (1) badania zmian fonetyki i systemu fonologicznego języka odziedziczonego,

³ Pojęcie ATRYCJI JEZYKOWEJ odnosi się do dwóch powiązanych ze sobą zjawisk: (1) utraty pierwszego języka w wyniku zapominania systemu językowego przez osoby niedotknięte afazją (najczęściej pod wpływem innego języka dominującego, jak to się dzieje na emigracji); (2) procesu, w wyniku którego dany system gramatyczny ulega znacznej redukcji, kiedy jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, co jest określane jako niepełne nabycie systemu językowego (tłumaczenie – A.L.). Jak widać, Polinsky odróżnia tu zjawisko zapominania języka od niepełnego nabycia języka. Osoby doświadczające utraty pierwszego języka z powodów innych niż afazja proponuje określać jako *forgetters*. Termin ten był dość szeroko używany w pracach z przełomu lat 80. i 90. XX wieku, ale w nowszych wychodzi z użycia. Niekiedy w opracowaniach z ostatnich lat pojawia się równoważny mu znaczeniowo termin *attriter*.

⁴ [A]trycja oznacza, że system językowy był całkowicie przyswojony, a następnie zostały utracone jego niektóre aspekty (tłumaczenie – A.L.).

⁵ W późniejszych pracach do tego ujęcia skłania się też M. Polinsky, wskazując przy tym na różne scenariusze związane z atrycją i niepełnym nabyciem języka. *The incomplete acquisition and attrition scenarios make different predictions (...) a. Incomplete acquisition: If a child and an adult deviate from the baseline in the same way, it can be assumed that the feature has not been acquired. b. Attrition: If a child performs as his or her age-matched baseline control but the adult does not, the feature can be assumed to have been acquired but may have subsequently been lost or reanalyzed* (Polinsky 2011, 2).

(2) badania leksykalne i (3) gramatyczne. Tych pierwszych jest stosunkowo niewiele. Dotyczą one przesunięcia artykulacji głosek (por. np. Flege 1987) oraz powstawania obcego akcentu (por. np. de Leeuw, Schmid, Mennen 2010). Zdają się wskazywać na ograniczony charakter zmian fonetycznych⁶. Ponadto sugerują, że atrycja języka odziedziczonego nie powinna nigdy doprowadzić do restrukturyzacji systemu fonologicznego (Schmid 2011).

Za najbardziej podatną na atrycję uchodzi leksyka (por. np. Köpke, Schmid 2004). Badacze próbują ustalić, w jakim stopniu dochodzi do częściowej utraty słownictwa, a w jakim – do utrudnienia dostępu do zasobów leksykalnych w pamięci. Wiele badań wskazuje raczej na doraźny transfer międzyjęzykowy o różnorodnym charakterze. Schmid (2011) wyróżnia cztery podstawowe typy transferu leksykalnego: (1) pożyczki (*borrowing*) często związane z morfologiczną adaptacją (np. dodawanie polskiego formantu *-ować* do czasownikowych rdzeni obcojęzycznych); (2) restrukturyzacje semantyczne (*restructuring*) polegające na rozszerzeniu znaczenia wyrazu L1 o dodatkowy sens jego przekładowego odpowiednika w L2; (3) upodobnienia (*convergence*) zachodzące pomiędzy wyrazami zbliżonymi formalnie a odległymi znaczeniowo (atrycja może tu polegać na przypisaniu wyrazowi L1 znaczenia podobnego do niego formalnie wyrażenia L2); (4) przesunięcia (*shift*) dotyczące całych pól leksykalnych, zazwyczaj mocno związanych ze specyfiką kulturową, np. nazw emocji czy wyrażen grzecznościowych.

Dotychczasowe badania nad atrycją gramatyczną prowadzone były w generatywnym paradygmacie badawczym i przyjmowały za podstawę model zasad i parametrów lub program minimalistyczny. Szczególnie dokładnie sprawdzano hipotezę interfejsu pomiędzy modułem gramatycznym a innymi modułami kognitywnymi, np. Silvina Montrul (2002) badała tę hipotezę w odniesieniu do czasu i aspektu w hiszpańskim języku odziedziczonym. W programie minimalistycznym zakładano bowiem, że ów interfejs jest najtrudniej przyswajany w procesie akwizycji języka i najłatwiej ulega atrycji (Sorace 2011). Wyniki badań nie przyniosły jednoznacznego rozstrzygnięcia tej kwestii.

Badania czynników zewnątrzjęzykowych warunkujących atrycję wykazują, że osoby, których całkowicie przyswojony język odziedziczony ulega atrycji w środowisku mówiącym odmiennym językiem, gorzej wypadają w sformalizowanych zadaniach językowych niż w swobodnych wypowiedziach. Nasuwa to przypuszczenie, że w podobnych wypadkach nie tyle zachodzi erozja wiedzy, ile osłabione zostaje przekonanie o własnych kompetencjach językowych (por. np. Polinsky 1994; 1997).

⁶ Warto jednak zaznaczyć, że już intensywny kilkutygodniowy kurs obcego języka dla początkujących może prowadzić do pewnych przesunięć fonetycznych. Dowodzą tego badania Changa (2010) przeprowadzone na rodzimych użytkownikach języka angielskiego na sześciotygodniowym intensywnym kursie koreańskiego.

Analizy ilościowe jako ważny parametr przyjmują wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka, który z czasem staje się funkcjonalnie pierwszy. Innymi parametrami uwzględnianymi w badaniach są ilość i częstość kontaktów z językiem. Większość badaczy zajmujących się tą kwestią zakłada, że atrycja jest negatywnie skorelowana z częstością oraz ilością ekspozycji na język odziedziczony (por. np. Paradis 2004). Niektórzy jednak podważają to przekonanie, np. Monika Schmid (2007) dowodzi, że jedynie używanie języka odziedziczonego w sytuacji zawodowej zapobiega atrycji, podczas gdy rozmowy w dwujęzycznym środowisku rodziny i przyjaciół mogą wręcz sprzyjać erozji języka. Wiąże to z mechanizmem kontroli wykonania: używanie pierwszego języka w pracy usprawnia tę kontrolę, nieformalne konwersacje nie sprzyjają zaś hamowaniu wpływów języka drugiego, który stał się funkcjonalnie pierwszy.

Niektórzy badacze wskazują także na rolę pozytywnego stosunku do języka odziedziczonego: miałby on w istotny sposób zapobiegać atrycji. Rola tegoż czynnika została potwierdzona w badaniach nad akwizycją drugiego języka (por. Masgoret, Gardner 2003). Podkreśla się tu zarówno społeczny, jak i neurobiologiczny aspekt oddziaływania dobrego nastawienia do języka i kultury kraju pochodzenia.

3. Badania nad atrycją w szerokim rozumieniu

Badania nad atrycją w szerokim rozumieniu obejmują oprócz omówionych wyżej problemów związanych z utratą w pełni przyswojonego języka także zagadnienia związane z częściową akwizycją języka. Uwzględnia się w nich wszystkie zmienne omówione powyżej w części dotyczącej atrycji w wąskim rozumieniu⁷. Wyniki badań częstokroć sugerują podobieństwa między kompetencją językową osób uczących się drugiego języka jako obcego i użytkowników języka odziedziczonego, którzy przyswoili go w niepełnym stopniu. Tak charakteryzuje tę drugą grupę Silvina Montrul badająca hiszpański język odziedziczony w Stanach Zjednoczonych: *Although they speak the two languages as adults, many feel more comfortable using English, and appear to have failed to acquire full competence in Spanish. That is, at least in their Spanish abilities, many of these speakers resemble second language learners of different proficiency levels* (Montrul 2002, 39).

⁷ Z oczywistych względów pomija się wiek rozpoczęcia nauki języka funkcjonalnie pierwszego w badaniach kolejnych pokoleń emigracji. Chociaż akwizycja obu języków często przebiega wówczas równolegle, to jakość oraz ilość kontaktów w każdym z tych języków zmienia się w czasie i te właśnie zmienne są brane pod uwagę w badaniach nad językiem nie w pełni przyswojonym.

W nowszych pracach przeważa wąskie rozumienie atrycji, jednak zazwyczaj obejmują one obie grupy użytkowników języka odziedziczonego⁸. Nierzadko badani, u których w pełni przyswojony język ojczysty ulega erozji, stanowią grupę kontrolną, głównym przedmiotem analiz staje się zaś silniej zmieniony język drugiego pokolenia emigrantów. Tak ukierunkowane były niedawne badania nad polszczyzną w Niemczech uwieńczone powstaniem Korpusu Hamburskiego, który krótko omówię poniżej.

4. Badania nad atrycją polskiego języka odziedziczonego

Na świecie najszersze badania nad atrycją języka odziedziczonego dotyczą rosyjskiego (por. np. Polinsky 1997; 2000) i hiszpańskiego (por. np. Silva-Corvalán 1991; Montrul 2002) w środowiskach anglojęzycznych. Badania nad atrycją polskiego języka odziedziczonego odbywały się dotychczas pod szyldem analiz dwujęzyczności, na co wskazują m.in. takie tytuły prac: *Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków. Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii* (Lipińska 2002), *Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu* (Laskowski 2009), lub też były po prostu określane – tak jak w pracy Lipińskiej (2002) – jako badania języka emigracji polskiej albo polonijnego. Tę drugą tendencję ilustrują również tytuły: *Język emigracji polskiej w świecie: bilans i perspektywy badawcze* (Sękowska 2010), *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słotwórcze* (Sękowska 1994), *Stopień opanowania sprawności pisania przez dzieci polonijne uczące się w Polskich Szkołach Sobotnich w Wielkiej Brytanii*⁹ (Czeniek 2013). Badania te obejmowały zarówno analizy różnych aspektów gramatyki, począwszy od fonologii i fleksji aż po składnię (por. np. Laskowski 2009), jak i zagadnienia leksykalne (por. np. Sękowska 1994). Dotyczyły tak drugiego i kolejnych pokoleń emigracji (przykładem może tu być klasyczne studium Doroszewskiego (1938) poświęcone językowi polskiemu w Stanach Zjednoczonych), jak i języka osób, które opuściły kraj w wieku dorosłym po wejściu

⁸ Niekiedy wynika to z praktycznych trudności jasnego oddzielenia atrycji od niepełnej akwizycji języka. Na przykład William O'Grady, On-Soon Lee, Jin-Hwa Lee, badając w koreańskim języku odziedziczonym wyrażenia z *ina* (*lub*) pełniące funkcję dopełnienia bliższego w zdaniach zaprzeczonych, dochodzą do wniosku, że obserwowane przez nich zjawiska mogą być skutkiem zarówno niepełnego przyswojenia języka, jak i atrycji. *Because the facts are so subtle and because the relevant sentences (...) are relatively rare, this phenomenon is potentially subject to partial acquisition and/or attrition* (2011, 30).

⁹ Praca ta, będąca rozprawą doktorską, w zmienionej wersji przeznaczonej do druku postępuje się już terminem *język odziedziczony*, co widoczne jest także w nowym tytule *Język polski – język ojczysty, drugi, czy dziedziczony? O polszczyźnie pisanej najnowszej generacji Polonii w Wielkiej Brytanii* (Czeniek, w druku).

Polski do Unii Europejskiej¹⁰. Wydaje się, że zwłaszcza badania tej najnowszej emigracji, która przybrała ogromne rozmiary, są obecnie rzeczą pilną, i można by je z powodzeniem prowadzić, przyjmując perspektywę badań nad językiem odziedziczonym i odnosząc się do atrycji w wąskim rozumieniu.

Terminy *język odziedziczony* oraz *atrycja* pojawiają się w polskich pracach dotyczących polszczyzny emigrantów dopiero w ostatnich latach. Prace te wykorzystują niektóre metody ilościowe, zwykle będące podstawą takich badań na świecie, i odnoszą się do wyników podobnych analiz innych języków odziedziczonych. Ewa Lipińska i Anna Seretny (2012) przeprowadziły badania języka odziedziczonego w środowiskach polonijnych w Chicago. Powstały także dwa projekty badawcze, które za przedmiot analizy przyjęły polski język odziedziczony w Niemczech.

Pierwszy z projektów, *Obecna polsko-niemiecka dwujęzyczność w Niemczech*, prowadzony pod kierunkiem Bernharda Brehmera, został zakończony w roku 2011. Przyjęto tam za Polinsky (1997, 370) szerokie rozumienie atrycji. Jednym z celów projektu było ustalenie stopnia atrycji języka polskiego u osób, które wyemigrowały do Niemiec w bardzo młodym wieku lub tam się urodziły w rodzinie posługującej się polszczyzną jako językiem ojczystym. W centrum analizowanych zagadnień znalazły się kwestie gramatyczne. Na potrzeby projektu opracowano *Hamburski Korpus Języka Polskiego w Niemczech (Hamburg Corpus of Polish in Germany)*. Składa się on z 359 nagrań (niemal 40 godzin) wypowiedzi 90 osób z trzech grup: (1) właściwej, czyli użytkowników polskiego języka odziedziczonego, dla których – z powodu niepełnego przyswojenia – stał się on funkcjonalnie drugi, i kontrolnych – (2) emigrantów przybyłych do Niemiec po ukończeniu edukacji w polskiej szkole na poziomie gimnazjum oraz (3) Polaków nieznających niemieckiego. Wyniki badań (Brehmer 2008; Czachor 2012) wskazują na swoiste cechy polszczyzny badanej grupy. Zmiany obejmują m.in. system przypadkowy, rekcję czasownika, a także dotyczą ogólnej kompetencji językowej, co przejawia się w charakterystycznym dla osób, które nie przyswoiły w pełni języka odziedziczonego, braku pewności w ocenie poprawności gramatycznej (pisze o tym m.in. wspomniana wcześniej M. Polinsky).

Drugi z projektów, *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, skupia badaczy z Fryburga Bryzgowijskiego (pod kierunkiem Juliane Besters-Dilger) i Wrocławia (pod kierunkiem Anny Dąbrowskiej). Grupą badaną są tu również użytkownicy polskiego języka odziedziczonego w Niemczech, którzy go nigdy w pełni nie przyswoili. Zgodnie z planem badania powinny się zakończyć w grudniu 2014 roku, a oprócz

¹⁰ Problemom najnowszej emigracji poświęcona była konferencja *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych. EuroEmigranci.PL*, która odbyła się w Krakowie w dniach 23–24 września 2013 roku. Część referatów dotyczyła zagadnień językowych.

analizy uzyskanego materiału ich owocem ma być koncepcja nauczania języka polskiego skierowana do grupy użytkowników języka odziedziczonego, dla których funkcjonalnie pierwszy jest język niemiecki.

5. Perspektywy badań

Obecnie na świecie zjawisko migracji ludności przybiera na sile. Doświadczają losu emigranta także kolejne pokolenia Polaków, którzy szukają pracy i lepszych warunków życia w Unii Europejskiej. Już w roku 2009 Laskowski pisał (2009, 226): *Kilkaset tysięcy „eurosierot” czeka na swoich rodziców w Polsce. Ilu rodziców powróci do kraju, ilu zaś zdecyduje się na pozostanie w Irlandii, Francji czy w Niemczech? Dziesiątki tysięcy „eurosierot” staną się niebawem częścią polskiej diaspory. Tym dzieciom i ich rodzicom trzeba stworzyć warunki sprzyjające zachowaniu języka polskiego, zachęcić do podtrzymania związków z ojczyzną i kulturą.* Od tego czasu emigracja Polaków przybrała jeszcze większe rozmiary. W ostatnich latach polszczyzna stała się drugim co do liczby użytkowników językiem Anglii i Walii. W tej sytuacji badania nad polskim oraz innymi językami odziedziczonymi można uznać za szczególnie ważne i wartościowe, podobnie jak opracowanie programów nauczania ukierunkowanych na doskonalenie języka odziedziczonego.

Bibliografia

- Brehmer Bernhard, 2008, *Morphologische Integration aktueller lexikalischer Transfers aus dem Deutschen bei polnisch-deutschen Bilingualen*, [w:] B. Brehmer, K. Fischer, G. Krumbholz (red.), *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag*, Hamburg, s. 57–74.
- Chang Charles B., 2010, *Rapid and multifaceted effects of second-language learning on first language speech production*, „Journal of Phonetics”, 40, s. 249–268.
- Czachór Agnieszka, 2012, *Polish-German bilingual corpus: collecting and analysing written and spoken data for investigating contact-induced change*, [w:] T. Schmidt, K. Wörner (red.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis. Hamburg Studies in Multilingualism* (14), Amsterdam, s. 153–162.
- Czeniek Anna, 2013, *Stopień opanowania sprawności pisania przez dzieci polonijne uczące się w Polskich Szkołach Sobotnich w Wielkiej Brytanii*, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, niepublikowana praca doktorska.
- Czeniek Anna, w druku, *Język polski – język ojczysty, drugi, czy dziedziczony? O polszczyźnie pisanej najnowszej generacji Polonii w Wielkiej Brytanii*.
- Doroszewski Witold, 1938, *Język polski w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Warszawa.

- Flege James E., 1987, *The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification*, „Journal of Phonetics”, 15, s. 47–65.
- Köpke Barbara, Schmid Monika S., 2004, *First language attrition: the next phase*, [w:] M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar (red.), *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, Amsterdam–Philadelphia, s. 1–43.
- Laskowski Roman, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Leeuw Esther de, Schmid Monika S., Mennen Ineke, 2010, *Perception of foreign accent in native speech*, „Bilingualism: Language and Cognition”, 13–1, s. 33–40.
- Lipińska Ewa, 2002, *Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków. Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii*, „Przegląd Polonijny”, 3, s. 95–103.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
- Masgoret Anne-Marie, Gardner Robert C., 2003, *Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates*, „Language Learning”, 53–1, s. 123–163.
- Miodunka Władysław (red.), 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków.
- Montrul Silvina, 2002, *Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals*, „Bilingualism: Language and Cognition”, 5–1, s. 39–68.
- O’Grady William, Lee On-Soon, Lee Jin-Hwa, 2011, *Practical and Theoretical Issues in the Study of Heritage Language Acquisition*, „Heritage Language Journal”, 8–3, s. 23–40.
- Paradis Michel, 2004, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam.
- Polinsky Maria, 1994, *Structural dimensions of first language loss*, [w:] K. Beals, J. Denton, R. Knippen, L. Melnar, H. Suzuki, E. Zeinfeld (red.), *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, Vol. 2: The Parasession on Variation in Linguistic Theory*, Chicago, s. 257–276.
- Polinsky Maria, 1995, *Cross-linguistic parallels in language loss*, „Southwest Journal of Linguistics”, 14 (1–2), s. 87–123.
- Polinsky Maria, 1997, *American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition*. [w:] W. Browne (red.), *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics. The Cornell Meeting 1995*, Ann Arbor, s. 370–406.
- Polinsky Maria, 2000, *A composite linguistic profile of a heritage speaker of Russian*, [w:] O. Kagan, B. Rifkin (red.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*, Bloomington, s. 437–466.
- Polinsky Maria, 2011, *Reanalysis in Adult Heritage Language. New Evidence in Support of Attrition*, „Studies in Second Language Acquisition”, 33, s. 1–24.

- Polinsky Maria, Kagan Olga, 2007, *Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom*, „Language and Linguistics Compass”, 1–5, s. 368–395.
- Schmid Monika S., 2011, *Language Attrition*, Cambridge.
- Schmid Monika S., Köpke Barbara, Keijzer Merel, Weilemar Lina, 2004, *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*, Amsterdam.
- Sękowska Elżbieta, 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Warszawa.
- Sękowska Elżbieta, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie: bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.
- Silva-Corvalán Carmen, 1991, *Spanish language attrition in a contact situation with English*, [w:] H.W. Seliger, R.M. Vago (red.), *First language attrition*, Cambridge, s. 151–171.
- Sorace Antonella, 2011, *Pinning down the concept of „interface” in bilingualism*, „Linguistic Approaches to Bilingualism”, 1–1, s. 1–33.
- Szydłowska-Ceglowska Barbara, 1988, *W sprawie terminologii językoznawczej w badaniach polonijnych*, „Przegląd Zachodni”, nr 1, s. 1–21.
- Van Deusen-Scholl Nelleke, 2003, *Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations*, „Journal of Language, Identity, and Education”, 22, s. 11–30.

Piotr Lewiński

Uniwersytet Wrocławski

Istota aspektu a nauczanie języka polskiego jako obcego

Grammatical aspect and teaching Polish as a foreign language

ABSTRACT

Aspect of the verb is one of the basic grammatical categories in Polish which causes considerable difficulties to foreign learners. The article aims at answering the question whether the opposition of perfective – imperfective traditionally used in teaching is effective or whether it would be better to replace it with the opposition between stative and action verbs as it is suggested in contemporary specialist literature. The suggested approach clarifies the issue of non-standard use of aspect, change of aspect following negation in the imperative and following modal verbs.

KEY WORDS

aspect, imperfective verbs, perfective verbs

Aspekt jest jedną z podstawowych kategorii werbalnych w polszczyźnie. Sprawia ogromne trudności cudzoziemcom uczącym się języka polskiego, a dla rodzimych użytkowników języka jest kategorią równie intuicyjną, jak rodzajniki dla Niemców czy Anglików. Wiadomo, że tak się mówi, ale wyjaśnienie, dlaczego właśnie tak, nie zawsze jest łatwe i oczywiste. Wy tłumaczenie różnicy między zdaniami: *Wczoraj wieczorem oglądałem telewizję* i *Wczoraj wieczorem obejrzałem film* jest dość proste, ale już pytania typu: *Jadłeś obiad?* w znaczeniu ‘zjadłeś’ czy też stwierdzenia: *Posiedzę tu jeszcze chwilę* w znaczeniu ‘będę siedział’ mogą sprawić wiele kłopotu zarówno studentom, jak i nauczycielom. Niniejszy tekst podzieliłem na dwie części, z których pierwszą stanowi krótki przegląd ujęć zagadnienia aspektu prezentowanych (czy zaprezentowanych?) w wybranych podręcznikach i gramatykach oraz propozycję sprawdzonego w wieloletniej praktyce, choć nieco odmiennego spojrzenia na aspekt; drugą zaś – rozważania nieco trudniejsze, przeznaczone dla lektorów i dociekliwych, bardziej zaawansowanych studentów języka polskiego jako obcego (JPJO).

I

Stan obecny: definicja I

Liliana Madelska w wydanej w trzech językach gramatyce dla uczących się języka polskiego *Hurra!!! Odkrywamy język polski* tak definiuje aspekt:

*Aspekt to kategoria gramatyczna, dzieląca prawie cały inwentarz polskich czasowników na **niedokonane** (imperfektywne), np. budować, i **dokonane** (perfektywne), np. zbudować. Niemal każdą czynność lub stan można opisać w języku polskim jako niedokonaną lub dokonaną, np. robić : zrobić. Jeśli nie interesuje nas rezultat czynności, jeśli koncentrujemy się tylko na jej przebiegu bez czasowego ograniczenia lub jeśli czynność powtarza się, jest wielokrotna, wtedy używamy aspektu niedokonanego: budować. Jeśli czynność traktujemy jako zakończoną, kompletną albo jednorazową lub też skupiamy się na jej rezultacie, a nie przebiegu, wówczas przedstawiamy ją w aspekcie dokonanym jako proces zakończony, np. zbudować (Madelska 2010, 29).*

Podobnie Władysław Miodunka w *Cześć, jak się masz?*:

Significance of aspect

Almost every English verb is equivalent to two Polish verbs. This is so, because Polish verbs express the aspect of an action, i.e. information whether an action has been completed and has accomplished its aim or not. Verbs which refer to the action which either has been completed or will be completed are perfective verbs. Those which refer to the action which is still not completed or is repeated are imperfective verbs (Miodunka 2005, 209)¹.

Niestety, tradycyjne nazywanie aspektu dokonanego **perfect**, a niedokonanego **imperfect** prowadzi do licznych nieporozumień. Jak wiadomo, aspekt w językach słowiańskich jest zjawiskiem zupełnie odmiennym od perfektywności i imperfektywności w językach bezaspektowych. Mimo to takie

¹ Znaczenie aspektu

Prawie każdy czasownik angielski ma wśród czasowników polskich dwa odpowiedniki. Jest tak dlatego, że polskie czasowniki wyrażają aspekt działania, czyli informację, czy akcja została zakończona i czy jej cel został osiągnięty, czy nie. Czasowniki, które odnoszą się do akcji, które zostały lub zostaną zakończone, to czasowniki dokonane (perfective). Te zaś, które odnoszą się do działań, które jeszcze nie są zakończone lub się powtarzają, to czasowniki niedokonane (imperfective).

uproszczenie można znaleźć u bardzo wielu autorów. Jak zatem wytłumaczyć cudzoziemcowi, że perfektywne pytania: *How long have you been in Wrocław?* lub: *How long have you been studying Polish?* tłumaczone są wyłącznie za pomocą aspektu niedokonanego: *Jak długo jesteś we Wrocławiu? Jak długo uczysz się polskiego?*

Większość podręczników traktuje aspekt z niewystarczającą atencją. Po pierwsze: nie wyjaśniają, czym jest i jakie ma znaczenie (*Krok po kroku 1, Hurra!!!*). Autorzy wymienionych podręczników jakby oczekiwali, że uczący się w jakiś spontaniczny sposób wykaże się cudowną intuicją i wykona ćwiczenia. Po drugie: zwlekają z jego wprowadzeniem (w *Hurra!!!* aspekt dokonany pojawia się dopiero w 16. lekcji). Po trzecie: wprowadzają jako pary aspektowe zupełnie przypadkowe czasowniki tylko dlatego, że mają wspólną bazę derywacyjną, np. *palić – spalić, palić – zapalić, myśleć – pomyśleć, rozumieć – zrozumieć, znać – poznać, poznawać – poznać* (Miodunka 2005; Kaleta 1995; Pelc 1997; Cienkowska 2007; Madelska 2010).

Aspekt nie jest zatem kategorią prostą, wyeksplikowaną w sposób jasny i niebudzący wątpliwości zarówno uczącego się języka polskiego, jak i lektora tegoż języka nauczającego. Czy można by temu stanowi zaradzić?

Stan obecny: definicja II

Zofia Kaleta w *Gramatyce języka polskiego dla cudzoziemców* podaje następujące definicje:

1. Znaczenie aspektu niedokonanego czasowników

Czasowniki niedokonane mówią o czynności/akcji, która trwa, rozwija się, powtarza w teraźniejszości, przeszłości lub przyszłości (Kaleta 1995, 306).

2. Znaczenie aspektu dokonanego czasowników

Czasowniki dokonane mówią o czynności/akcji, która została zakończona w przeszłości lub będzie zakończona w przyszłości. Czynność/akcja określona przez czasowniki dokonane osiągnęła rezultat, jest kompletna i wobec tego nie powtarza się. Miała miejsce w przeszłości lub będzie mieć miejsce w przyszłości jeden raz (Kaleta 1995, 307).

Przy czym autorka podaje znaną od ponad stu lat zasadę Agrella:

Od czasownika dokonanego w prymarnych (podstawowych) parach aspektowych nie można utworzyć nowego czasownika niedokonanego.

Niestety, takie ujęcie aspektu może budzić frustrację studentów i wątpliwości lektorów z kilku powodów. Przede wszystkim niejednokrotnie wyrażamy czasownikiem dokonanym czynność powtarzalną:

*Przed obiadem trzeba zawsze umyć ręce.
Czasem zjem hamburgera, ale rzadko.
Zawsze jak napiję się wina, mam zgagę.*

bądź trwającą, rozwijającą się:

*Więcej ci nie pomogę!
Dziś już nie napiszę tego tekstu, nie dam rady!
Już nigdy nie kupię żadnego produktu tej firmy!*

czasownikiem niedokonanym natomiast czynność zakończoną:

*Zdawaliście już egzamin z ogólnego?
Kto to pisał! Co za brednie!
Pileś już dzisiaj kawę?
Mówiłem ci, żeby tu nie parkować!*

Nie w opozycji czynności: powtarzalnych/ciągłych vs zakończonych zatem należy szukać istoty aspektu, a wprowadzanie go w ten sposób może być w wysokim stopniu mylące.

Kolejny problem, który budzi wiele wątpliwości i niejasności, to bardzo swobodne traktowanie par aspektowych. Bardzo wielu autorów podręczników, tabel gramatycznych, ćwiczeń dość beztrudnie wprowadza pary aspektowe wyłączenie na zasadzie wspólnej podstawy derywacyjnej.

Przykłady z gramatyki Kalety:

*rozumieć – zrozumieć
palić – spalić
palić – zapalić
jeść – zjeść
nieść – zanieść
myśleć – pomyśleć
pić – wypić
schnąć – wyschnąć
uczyć – nauczyć*

Przykłady z podręcznika Miodunki:

*chcieć – zechcieć
pamiętać – zapamiętać
jeździć – pojeździć
myśleć – pomyśleć
podoobać się – spodobać się
rozumieć – zrozumieć
szukać – poszukać
znać – poznać
poznawać – poznać*

Wypada zatem postawić pytania krytyczne (w logicznym sensie tego terminu!).

1. Dlaczego ten sam czasownik tworzy dwie różne pary?

palić – spalić; palić – zapalić (Kaleta 1995);

znać – poznać; poznawać – poznać (Miodunka 2005).

2. Dlaczego pomimo zastrzeżenia, że od czasownika dokonanego w prymarnych (podstawowych) parach aspektowych nie można utworzyć nowego czasownika niedokonanego, bardzo wiele podanych czasowników je tworzy?

Formalne kryterium parzystości aspektowej, które mówi, że pary aspektowe występują wówczas, gdy system nie dopuszcza kolejnej derywowanej formy, np.:

czytać → przeczytać → ∅

vs czytać → odczytać → odczytywać

zostało sformułowane na początku XX wieku przez Agrella i jest do dzisiaj powszechnie przyjmowane w aspektologii (Cockiewicz 2007, 11). Tymczasem podane przykłady nie spełniają tego warunku:

palić – spalić – spalać

palić – zapalić – zapalać

jeść – zjeść – zjadać

nieść – zanieść – zanosić

pić – wypić – wypijać

schnąć – wyschnąć – wysychać

uczyć – nauczyć – nauczać

szukać – poszukać – poszukiwać

3. Dlaczego przez oboje autorów czasownik dokonany *zrozumieć* jest traktowany jako aspekt dokonany stanu *rozumieć*?

Opozycja między *rozumieć* a *zrozumieć* jest analogiczna do opozycji:

rozumieć znać wiedzieć chcieć cieszyć się

zrozumieć poznać dowiedzieć się zechcieć ucieszyć się

Skoro *wiedzieć* i *dowiedzieć się* nie traktuje się jako pary aspektowej, tylko raczej za parę uważa się *dowiedzieć się* i *dowiadzać się*, podobnie jak *poznać* i *poznawać*, to jakie kryterium pozwala potraktować analogiczne zarówno pod względem formalnym (prefiksacja), jak i funkcjonalnym *rozumieć* i *zrozumieć* jako parę aspektową? Szczególne jest tu stanowisko W. Miodunki, traktującego jako pary aspektowe: *chcieć – zechcieć*, *lubić – polubić*, *myśleć – pomyśleć*, *znać – poznać* oraz *poznać – poznawać (sic!)*, ale już *cieszyć się* jest uznane za czasownik wyłącznie niedokony (Miodunka 2005, 210–214). Na jakiej podstawie? I co zatem z *ucieszyć się*? Co więcej, W. Miodunka uznaje za parę aspektową *mieszkać – pomieszkać* (trochę), ale *pracować* czy *studiować* to czasowniki wyłącznie niedokonane...

Nic więc dziwnego, że cudzoziemcy aspektu nie rozumieją, a lektorzy się go boją, skoro w podręcznikach i ćwiczeniach brak klarownego i w miarę jednoznacznego wyjaśnienia. Aspekt jest przy tym tak podstawową kategorią czasownika, że powinien być wprowadzony na samym początku, zaraz po czasie przeszłym, już wtedy bowiem ujawnia się z całą mocą. Nie ma też sensu osobne wprowadzanie czasu przyszłego dokonanego, bo go formalnie po prostu nie ma – istnieje tylko funkcjonalnie i to nie jako „czynność dokonana w przyszłości”, bo takie sformułowanie jest nielogiczne – nikt wszak nie wie, co zostanie dokonane w przyszłości. Przykładowe funkcje czasu przyszłego dokonanego to:

- Przewidywane zdarzenie w przyszłości:
Za miesiąc Ewa skończy 45 lat. Każdy kiedyś umrze.
- Wyrażenie zobowiązania/obietnicy wykonania czegoś:
Sprawdzę to na jutro! Zaparzę kawę.
- Umieszczenie zdarzenia w czasie $t+$ względem momentu mówienia/myślenia:
Powiedział, że przyjdzie. Myślała, że dostanie te pieniądze, ale nic jej z tego nie wyszło.
- Zdanie warunkowe rzeczywiste – oczekiwanie zdarzenia po spełnieniu określonego warunku:
Jak naciśniesz ten guzik, zadzwoni dzwonek. Jeśli będzie ładna pogoda, pójdziemy na spacer.

Czym zatem jest aspekt?

Każdy czasownik wyraża sposób ujęcia akcji (zdarzenia), procesu lub stanu i ich odniesienia do pojmowanej linearnie osi czasu, czyli do trwania w danym momencie bądź też nietrwania. Za gramatyką komunikacyjną (Awdiejew, Habrajska 2004, 231 i nast.) wstępnie przyjmuję podział czasowników na: akcje, pozycje, procesy i stany, którego kryterium stanowią zmienne: dynamiczność/statyczność i intencjonalność/brak intencjonalności, przy czym:

- Akcje to działania intencjonalne i dynamiczne, które w danej chwili można obserwować jako zmieniające się wydarzenia;
- Pozycje to działania intencjonalne i statyczne, które można obserwować wycinkowo jako świadome utrzymywanie przez jakiś czas pewnego typu działania;
- Procesy to działania dynamiczne, ale niekontrolowane przez człowieka, które w danej chwili można obserwować jako samoczynną zmianę stanu osoby lub obiektu;

- Stany to układy stanów rzeczy – niekontrolowane, statyczne, niezdarzeniowe, mogą być obserwowane lub nie.

Podział czasowników przedstawia poniższa tabela:

	INTENCJONALNOŚĆ	BRAK INTENCJONALNOŚCI
DYNAMICZNOŚĆ	AKCJE dawać, kopać, kupować, pisać test (obserwowalna czynność)	PROCESY rosnąć, pleśnieć, ściemniać się
STATYCZNOŚĆ	POZYCJE kontynuować, trzymać, patrzeć, obserwować, pisać referat	STANY leżeć, wiedzieć, lubić, górować

Źródło: Awdiejew, Habrajska 2004, 231.

Z punktu widzenia opozycji aspektowych jasną kategorią są wyłącznie stany – jako niezmiennie w czasie mogą być tylko niedokonane (*imperfectiva tantum*). Co do pozostałych, sprawa jest nieco bardziej skomplikowana. Wstępnie wyróżnijmy czasowniki niedokonane, odpowiadające stanom, i dokonane, wyrażające zdarzenia.

Prymarnie więc czasowniki niedokonane określają:

- stany, pozycje (świadome pozostawanie w stanie „robienia czegoś”), procesy lub akcje będące w toku względem jakiegoś punktu odniesienia (w czasie teraźniejszym jest to zwykle moment mówienia):

Wczoraj wieczorem czytałem książkę (pozycja; punkt odniesienia: wczorajszy wieczór).

Czytam książkę (punkt odniesienia: moment mówienia).

Jutro rano będę czytał książkę (punkt odniesienia: jutrzejszy ranek).

- powtarzające się, iteratywne działanie traktowane jako pewien stan w rzeczywistości:

Pisałem tę książkę dwa lata (dwuletni stan „bycia pisarzem” w przeszłości).

Piszę teraz artykuł do „Języka a Kultury” (pozycja „bycia pisarzem” w odniesieniu do momentu mówienia).

Będę pisać teksty do nowego periodyku (deklaracja „bycia pisarzem” w przyszłości).

- stan, który się zaczął w przeszłości i w momencie mówienia wciąż trwa:
Od dwóch tygodni czytam Prousta i nie wiem, kiedy skończę.
Mieszkam we Wrocławiu od dziecka i będę tu mieszkać do śmierci.
Przed naszym domem rośnie dąb. (Rósł, rośnie i pewnie dalej będzie rósł).

Czasowniki dokonane prymarnie określają **zdarzenia**, które są postrzegane jako działanie skończone (całkowicie albo częściowo) lub zapowiedź/zobowiązanie wykonania (rozpoczęcia, zakończenia) akcji/procesu:

Już przeczytałem twój artykuł.

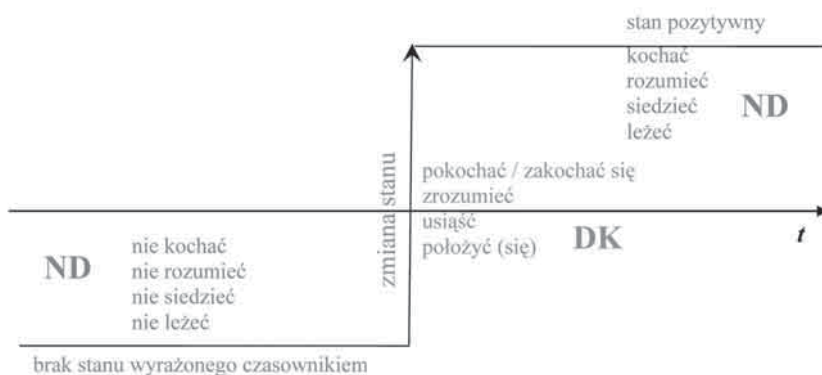
Pojutrze może przeczytam twój artykuł.

Zapaliłem światło (początek stanu: światło świeci).

Zapalę światło (początek stanu: będzie świecić).

Jak dorośniesz, dostaniesz samochód (zapowiedź akcji po zakończeniu procesu).

Tak rozumianą opozycję dokonany – niedokonany można przedstawić graficznie:



Jeśli zatem przyjmujemy, że czasownik dokonany prymarnie oznacza zdarzenie – zmianę stanu lub pozycji albo zamknięcie (przerwanie lub zakończenie) procesu, pociąga to za sobą daleko idące konsekwencje:

- Czasowniki stanu jako predykaty niezdarzeniowe są wyłącznie niedokonane, więc nie może być form dokonanych od *chcieć, wiedzieć, lubić, rozumieć* itd.
- Wśród predykatów dynamicznych wydaje się konieczne wydzielenie zdarzeń momentalnych, które zakładają zerowy przebieg czasowy akcji lub procesu, np. *runąć, zniknąć, błysnąć, paść (komputer padł), zgasnąć (silnik zgasł)*. Zdarzenia takie są prymarnie dokonane, np. *ocknąć się, runąć, zakochać się, zrozumieć*; aspekt niedokonany (jeśli istnieje) oznacza powtarzalność: *dowiadywać się, poznawać, zapominać, siadać*.

- Akcje mogą być ujmowane progresywnie (jako stop-klatka danej sytuacji, czyli stan w danym momencie) lub zdarzeniowo, więc tworzą właściwe pary aspektowe, np.: *Janek właśnie pisze (pozycja) artykuł; prawie napisał (przerwanie akcji – zdarzenie) wstęp i poszedł zrobić herbatę.*
- Akcje, którym przysługuje rozciągłość w czasie, mogą być postrzegane podobnie jak procesy (nieintencjonalne), pozycje (intencjonalne) lub stany i wyrażane czasownikiem niedokonanym, np. *Babcia umierała przez 3 godziny (proces); Tę książkę (którą Państwo mają przed sobą, więc rezultat jest) pisałem dwa lata (stan: przez dwa lata czułem się pisarzem).*
- Czasowniki fazowe łączą się wyłącznie z niedokonanymi, bo wskazują na fazę (początek, trwanie, koniec) stanu, pozycji albo procesu.

W wypadku dyrektyw wyrażanych za pomocą trybu rozkazującego w zdaniach twierdzących jest używany aspekt dokonany, co jest związane z żądaniem **wystąpienia zdarzenia**, ale w formie przeczącej zdania występuje aspekt niedokonany, co jest związane z pragnieniem utrzymania stanu, kiedy **zdarzenie nie zajdzie**. Podobnie po metapredykatkach modalnych w zdaniach twierdzących jest używany aspekt dokonany, ale w formie przeczącej zdania – aspekt niedokonany. Dzieje się tak dlatego, że zdanie twierdzące wyraża konieczność/możliwość **wystąpienia zdarzenia**, a przeczące dopuszczalność **braku zdarzenia** (trwający w czasie stan lub pozycja). Przykłady:

Żądanie wystąpienia zdarzenia:

Proszę to napisać!

Zjedz to!

Niech Pan przeczyta tę książkę!

Prosiłem ją, żeby podała mi kawę.

Musi pan powtórzyć gramatykę.

Żądanie braku zdarzenia (stan):

Proszę tego nie pisać!

Nie jedz tego!

Niech Pan nie czyta tej książki!

Prosiłem ją, żeby nie podawała mi kawy.

Nie musi pan powtarzać gramatyki.

Przy czym zmiana aspektu zmienia charakter aktu mowy na bardziej kategoriyczny, co może być odbierane jako działanie niegrzeczne:

- w zdaniach twierdzących zmiana aspektu wyraża zawsze kategoriyczny **nakaz działania** TU i TERAZ (ujęcie progresywne), zatem pojawia się tu aspekt niedokonany:

Pisz to!

Chodź tu natychmiast!

Czytaj szybko!

- w zdaniach przeczących zmiana aspektu wyraża zakaz wystąpienia zdarzenia, więc pojawia się aspekt dokonany:

*Nie wolno ci tego przeczytać!
Nie zgub tylko tego zegarka.
Nie zapomnij o jutrzejszym spotkaniu.*

W dydaktyce, szczególnie na poziomie A, wstępna opozycja **stan – zdarzenie** jest jasna i wystarczająca. Co więcej, jest łatwa do zilustrowania za pomocą ćwiczeń komunikacyjnych polegających na porównywaniu prostych obrazków stanowiących sekwencyjne ujęcie określonej sceny, np.:

Obrazek 1 (co się działo)	Obrazek 2 (co się dzieje)	Zmiana (co się zdarzyło)
<i>Ewa siedziała.</i>	<i>Ewa stoi.</i>	<i>Ewa wstała.</i>
<i>Piła kawę.</i>	<i>Filiżanka jest pusta.</i>	<i>Wypiła kawę.</i>
<i>Telefon leżał na stole.</i>	<i>Ewa trzyma telefon.</i>	<i>Wzięła telefon ze stołu.</i>
	<i>Rozmawia z koleżanką.</i>	<i>Zadzwoiła do koleżanki.</i>

II

Na wyższych poziomach tak uproszczona opozycja może okazać się niedostateczna, nie do końca tłumaczy bowiem pary typu:

ciec – pociec, toczyć się – potoczyć się, chudnąć – schudnąć;

w których zdarzeniowość może być dyskusyjna, oraz triady typu:

gubić – zgubić czy pogubić, leczyć – podleczyć czy wyleczyć, tyć – przytyć czy utyć;

w których obie formy dokonane spełniają kryterium Agrella.

Do pełnego zrozumienia zjawiska aspektu potrzeba zatem jeszcze jakichś dodatkowych kryteriów i rozróżnień. Roman Laskowski (1996, 39–48; 1998, 153 i nast.) uważa za istotne cztery typy opozycji:

- przebieg sytuacji w czasie;
- stan końcowy sytuacji (rezultatem sytuacji jest powstanie nowego stanu lub sytuacja nie prowadzi do powstania jakiegokolwiek innego stanu);
- sposób osiągnięcia stanu końcowego (zmiana o charakterze ciągłego procesu lub skokowa);
- kontrolowalność akcji/brak kontroli subiekta nad przebiegiem sytuacji.

Ze względu na przebieg sytuacji w czasie autor wyróżnia:

- sytuacje statyczne (*kochać; wiedzieć; być młodym; być studentem*), które charakteryzują się stabilnością i niezmiennością stanu w czasie;

- sytuacje dynamiczne (*biec; toczyć się; pisać; naprawiać*), które charakteryzują się niestabilnością, odniesieniem nie do stanu, lecz do działań.

Sytuacje dynamiczne z kolei dzielą się na:

- zmiennostanowe (pojawienie się nowego stanu, np. *Jan łysieje* i *Jan wyłysiał; Ser pleśnieje* i *Ser spleśniał*);
- niezmiennostanowe (bez wewnętrznego składnika podtrzymującego rozwój sytuacji w czasie, np. *Toczy się koło historii; Rzeka płynie*);
- zmiennostanowe momentalne (*zgubić, ocknąć się, wyjść za mąż, rozbić się; runąć*).

Ze względu na kontrolowalność akcji Laskowski wyróżnia sytuacje:

- bez kontroli subiekta (*ciec, toczyć się, pocić się, kichać, schnąć, puchnąć, zdrowieć*);
- pod kontrolą subiekta (*biec, czytać, spacerować, męczyć, wyć, krzyczeć, wyjeżdżać*).

W świetle dotychczasowych ujęć uważam, że przy charakterystyce czasowników ze względu na aspekt należy uwzględnić następujące kryteria:

- czasowniki dynamiczne – statyczne (coś się dzieje – nic się nie dzieje);
- czasowniki gradacyjne – niegradacyjne (coś się zmienia – nic się nie zmienia);
- czasowniki intencjonalne – nieintencjonalne (występuje agens bądź nie występuje);
- czasowniki momentalne – ciągłe.

Czasowniki statyczne intencjonalne wyrażają świadome stany fizyczne (*spać, stać, siedzieć, leżeć, słuchać, patrzeć*) i emocjonalne (*bać się, cieszyć się, martwić się*) i są **prymarnie niedokonane**:

I proszę pana patrzy tak: w prawo... Potem patrzy w lewo... Prosto... I nic... Dłużyzna proszę pana... (Rejs).

Jedynymi odpowiednikami aspektowymi tych czasowników są formy **delimitatywne** (informujące o ograniczonym czasie trwania). W formach tych czasownik niedokonany oznacza trwanie stanu, podczas gdy dokonany – ściągnięcie stanu do ograniczonego temporalnie zdarzenia:

stać – postać, siedzieć – posiedzieć, patrzeć – popatrzeć, spać – pospać, spacerować – pospacerować.

Choć, jak wspomniałem wcześniej, nie ma podstaw, żeby potraktować czasowniki typu: *rozumieć – zrozumieć* jako pary aspektowe, to **wyłącznie dla celów dydaktycznych**, ze względu na powiązaną słowotwórczo formę (identyczną

podstawę derywacyjną oraz niewystępowanie trzeciego ogniwa aspektowego) można przyjąć, że istnieją też formy dokonane, które mają charakter **inchoatywny** (początek trwania). W tych formach czasownik dokonany oznacza początek stanu, a niedokonany trwanie stanu:

zainteresować się – interesować się (= zacząć się interesować i potem już się dalej interesować); podobnie: *zająć się – zajmować się, zechcieć – chcieć, zrozumieć – rozumieć, ucieszyć się – cieszyć się, zmartwić się – martwić się, pokochać – kochać, polubić – lubić, zdziwić się – dziwić się* itd.

Uwaga:

Czasowniki dynamiczne gradacyjne, czyli zdarzenia (intencjonalne i nieintencjonalne) też mogą oznaczać zmianę stanu, czyli w istocie początek jakiegoś stanu, ale określanego innym czasownikiem, np.:

- zdarzenia wyrażone formami dokonany: *wstać, stanąć* i *postawić* w różny sposób prowadzą do stanu: *stać* (intencjonalne działanie agenta);
- zdarzenie wyrażone formą dokonaną *zapomnieć* prowadzi do stanu: *nie pamiętać* (raczej brak intencji).

W odróżnieniu od nich czasowniki dokonane należące do omawianej grupy odnoszą się do początku stanu wyrażanego czasownikiem o tej samej podstawie słotwórczej (stąd ustępstwo w kierunku dydaktyzmu – podobieństwo formy skłania do łączenia tych czasowników w pary), np. *zechcieć* to 'zacząć chcieć', ale nie ma czasownika o ogólnym znaczeniu 'zacząć stać'.

Czasowniki statyczne nieintencjonalne oznaczają relacje ponadczasowe i występują zawsze jako niedokonane (*imperfectiva tantum*), co wynika z ich znaczenia, nie można bowiem ani zacząć stanu nieintencjonalnego, ani ograniczyć go czasowo, np. *ważyć* w znaczeniu 'mieć pewien ciężar', ale już nie w znaczeniu 'określać ciężar czegoś za pomocą wagi'. Podobnie:

mierzyć, kosztować, głodować, mieścić się, różnić się, górować, znaczyć.

Czasowniki dynamiczne gradacyjne intencjonalne opisują sytuacje celowe z aktywnym udziałem subiekta, czyli świadome działania (zdarzenia). Mogą to być sytuacje momentalne lub długotrwałe (ciągłe), np.:

- **momentalne:** *dowiedzieć się, osiąść, położyć, poznać, wstać.*

Podstawową formę stanowi czasownik dokonany, który wyraża zmianę – początek nowego stanu (wyrażanego innym czasownikiem), w związku z czym część czasowników należących do tej grupy to czasowniki wyłącznie dokonane

(*perfectiva tantum*), np. *przeleknąć się, wziąć się, zawitać*, a jeśli istnieje forma niedokonana, ma ona prymarnie charakter iteratywny, np. *poznawać nowych kolegów*. Różnice między czasownikami należącymi do takiej pary dotyczą opozycji jednokrotności/wielokrotności (*dowiedzieć się – dowiadywać się, siąść – siadać, położyć – kłaść*).

- **ciągłe:** *budować, burzyć, pisać, rozwijać*.

Tego typu czasowniki tworzą zazwyczaj pary **terminatywne** (koniec akcji/procesu) – czasownik niedokonany wyraża proces o zmiennym przebiegu, a dokonany osiągnięcie stanu końcowego (rezultatu), po którego osiągnięciu akcja nie może się dalej rozwijać, np.:

budować – zbudować (dom), rozwiązywać – rozwiązać (zadanie), sprawdzać – sprawdzić (test).

Sytuacje ciągłe wyrażone czasownikiem niedokonanym mogą sekundarnie sygnalizować akcję iteratywną, rozłożoną na wiele obiektów. Łączą się wówczas z dopełnieniem w liczbie mnogiej, a ich dokonane ekwiwalenty mają funkcję **dystrybutywną** (formy iteratywne dokonane) i oznaczają osiągnięcie stanu końcowego (rezultatu) w odniesieniu do wszystkich obiektów:

budować (domy) – pobudować, rozwiązywać (zadania) – porozwazywać, sprawdzać (testy) – posprawdzać.

Czasowniki dynamiczne niegradacyjne intencjonalne oznaczają, że coś się dzieje pod jakimś wpływem, czyli nieprowadzące do celu, ale zamierzone akcje odbywające się pod kontrolą agensa. Tak jak w wypadku poprzedniej grupy, mogą to być sytuacje momentalne lub ciągłe, np.:

- **momentalne:** *puknąć, kopnąć, walnąć, spotkać*.

Podstawową formę stanowi czasownik dokonany, a niedokonany wyraża powtarzalność akcji, stąd zasadniczą opozycją są pary iteratywne, w których różnice dotyczą jednokrotności/wielokrotności (*puknąć – pukać, spotkać – spotykać*). Niewielką grupę stanowią *perfectiva tantum*, np.:

drasnąć, prasnąć, rzec, skinąć, tchnąć, ujrzeć, zwichnąć;

- **ciągłe:** *jechać, tańczyć, mówić, słyszeć, widzieć*.

Czasowniki należące do omawianej grupy tworzą dwa podstawowe typy opozycyjnych par aspektowych:

- pary **perfektywne** – czasownik dokonany oznacza akcję zamkniętą, a niedokonany akcję w przebiegu, np.:

Właził kotek na płotek (...) Zaśpiewaj koteczku jeszcze raz;

tak samo:

włazić – wleźć, grać – zagrać, śpiewać – zaśpiewać, biec – pobiec, tańczyć – zatańczyć, mówić – powiedzieć, widzieć – zobaczyć;

- pary **delimitatywne** (ograniczające) – czasownik dokonany oznacza akcję ściągniętą do ograniczonego temporalnie zdarzenia, podczas gdy niedokonany – akcję w przebiegu (*śpiewać – pośpiewać, grać – pograć*).

Czasowniki dynamiczne gradacyjne nieintencjonalne oznaczają samoistne zdarzenia lub procesy prowadzące do określonego rezultatu i zachodzące bez kontroli ze strony subiekta. Podobnie jak w poprzednich grupach, wyróżniamy sytuacje momentalne lub ciągłe, np.:

- **momentalne:**

ocknąć się, oniemieć, oszaleć, runąć, rozchorować się, zapomnieć, zablądzić, zgubić.

Podobnie jak w wypadku czasowników **dynamicznych gradacyjnych intencjonalnych** możliwe są tu dwa warianty: *perfectiva tantum* (*oniemieć*) lub pary iteratywne (*zapomnieć – zapominać*).

- **ciągłe:**

schnąć, puchnąć, zdrowieć, umierać, rosnąć, pleśnieć, żółknąć, psuć się, marnieć.

Ponieważ te czasowniki opisują procesy zachodzące stopniowo, w ich wypadku opozycję stanowią:

- **pary gradacyjne**, które wyrażają nasilenie cechy. Czasownik niedokonany oznacza zmianę nasilenia cechy, a dokonany stwierdzenie faktu zmiany w momencie obserwacji, choć proces nie jest jeszcze zakończony, np.:

starzeć się – postarzeć się, rosnąć – podrosnąć, chudnąć – schudnąć; leczyć – podleczyć;

- pary **terminatywne** – czasownik niedokonany wyraża proces, a dokonany osiągnięcie rezultatu, np.:

psuć się – zepsuć się, rosnąć – urosnąć, pleśnieć – spleśnieć; leczyć – wyleczyć.

Czasowniki dynamiczne niegradacyjne nieintencjonalne oznaczają dynamiczne sytuacje nieprowadzące do celu i odbywające się bez aktywnego udziału subiekta. Takie sytuacje mogą przebiegać w sposób ciągły lub skokowy (dyskretny). Mamy zatem sytuacje:

- **ciągłe:** *ciec, toczyć się.*

Podstawową opozycję aspektową tworzą pary **inchoatywne** – czasownik dokonany oznacza początek akcji, a niedokonany akcją w przebiegu, np.:

ciec – pociec, toczyć się – potoczyć się;

- **dyskretne:** *drzeć, chwiać się, mrugać, szczekać, krzyczeć.*

Tutaj podstawą są pary **semelfaktywne** – człony niedokonane są czasownikami nazywanymi procesy zwielokrotnione (multiplikatywne), składające się z wielokrotnie powtarzanej sekwencji, a dokonane – czasownikami **semelfaktywnymi**, nazywanymi pojedynczą sekwencją („kwant” procesu), np.:

machać – machnąć, mrugać – mrugnąć, kłuć – kolnąć «ukłuć».

Proponowana typologia wyjaśnia także wyrażoną wyżej wątpliwość:

gubić – zgubić czy pogubić, leczyć – podleczyć czy wyleczyć, tyć – przytyć czy utyć?

Otóż w tej sytuacji mamy do czynienia nie z parami aspektowymi, ale ze spełniającymi kryterium Agrella triadami aspektowymi:

- Czasownik nd – czasownik dk terminatywny – czasownik dk dystrybutywny:
*budować – zbudować – pobudować;
rozwiązywać – rozwiązać – porozwiązywać;
sprawdzać – sprawdzić – posprawdzać;*
- Czasownik dk – czasownik nd iteratywny – czasownik dk dystrybutywny:
*dowiedzieć się – dowiadywać się – podowiadywać się;
zasnąć – zasypiać – pozasypiać;
zgubić – gubić – pogubić;*
- Czasownik nd – czasownik dk semelfaktywny – czasownik dk perfektywny:
*mruczeć – mruknąć – zamruczeć;
szczeakać – szczeknąć – zaszczekać;
drżeć – drgnąć – zadrżeć;*
- Czasownik nd – czasownik dk gradacyjny – czasownik dk terminatywny:
*starzeć się – postarzeć się – zestarzeć się;
rosnąć – podrosnąć – urosnąć;
chudnąć – schudnąć – wychudnąć;
leczyć – podleczyć – wyleczyć;*
- Czasownik nd – czasownik dk perfektywny – czasownik dk delimitatywny:
*śpiewać – zaśpiewać – pośpiewać;
tańczyć – zatańczyć – potańczyć;
bawić się – zabawić się – pobawić się;
grać – zagrać – pograć.*

Podsumowanie

Wszelkie ujęcia aspektu jako opozycji *perfektywności – imperfektywności* lub też niedokonaności jako czynności powtarzalnej bądź trwającej, a dokonaności jako czynności, która osiągnęła rezultat (jest kompletna) należy potraktować z dystansem. Opozycja perfektywność – imperfektywność jest niejasna ze względu na to, że perfect w językach romańskich czy germańskich z dokonanym aspektem słowiańskim ma niewiele wspólnego, opozycja dokonaność – niedokonaność natomiast bywa mało precyzyjna. Takie ujęcia czynią aspekt zjawiskiem tajemniczym i niezmiernie trudnym, gdy tymczasem wcale tak nie jest. Doskonałą ilustracją nieporozumienia aspektowego jest wypowiedź Steffena Möllera:

Absurdem języka polskiego jest czasownik dokonany i niedokonany. Po pierwsze, zamiast 10 tysięcy czasowników trzeba się nauczyć 20 tysięcy. Forma niedokonana: wczoraj robiłem zupę. Ale w końcu ją zrobiłem. Rozumiem. Dokonałem tę zupę. A teraz przyszłość: jutro będę robił zupę. Też rozumiem, że tu musi być czasownik niedokonany. Zupa się nie gotuje w ciągu minuty. Ale istnieje też druga możliwość w przyszłości: jutro zrobię zupę. Rany! Polak nie tylko ma tak bujną wyobraźnię, że widzi, jak jutro będzie stał w kuchni i gotował zupę, ale jest jeszcze pełen optymizmu, że ją zrobi! Skąd wie, że jutro będzie prąd? Forma dokonana to dla mnie totalny paradoks. Jak może istnieć coś dokonanego w przyszłości?

Sposób na dżdżownicę – rozmowa ze Steffenem Möllerem, „Gazeta Wyborcza”, „Duży Format” z dnia 8 grudnia 2003 (cyt. za: Seretny 2007, 43).

Przy traktowaniu aspektu jako opozycji *stan – zdarzenie* przy wyjaśnianiu zjawiska i jego obrazowaniu bardzo łatwo zastosować metodę komunikacyjną: jeśli zrobimy dwa zdjęcia w krótkim odstępie czasu, to polecenie: *opisz obrazek*, będzie równoznaczne z: *użyj czasowników niedokonanych* (przedstaw stan rzeczy na zdjęciu), a polecenie: *porównaj obrazki*, będzie znaczyło: *skup się na czasownikach dokonanych* (opisz zmiany: zdarzenia, które zaszły).

Źródła

- Cienkowska H., 2007, *Polish Without Tears. Grammar Tables for Foreigners*, Warszawa.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Madelska L., 2010, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Miodunka W., 2005, *Cześć, jak się masz*, Kraków.
- Pelc T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź.
- Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błądzi*, Kraków.
- Stempak I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.

Bibliografia

- Antinucci F., Gebert L., 1977, *Semantyka aspektu czasownikowego*, [w:] *Studia gramatyczne I*, Wrocław–Warszawa.
- Bogusławski A., 2003, *Aspekt a negacja*, Warszawa.
- Awdiejew A., Habrajska G., 2004, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 1, Łask.
- Cockiewicz W., 2007, *Na peryferiach aspektu*, *LingVaria*, nr 2 (4), Kraków.
- Grzegorzczkowska R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, [w:] R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa.
- Kiklewicz A., 2005, *Finitywny (teleologiczny) model aspektualności: założenia teoretyczne*, „Prace Filologiczne”, L, 59–82.
- Laskowski R., 1996, *Aspekt a znaczenie czasowników (predykaty zmiany stanu)*, [w:] *Studia z leksykologii i gramatyki języków słowiańskich*, Kraków, 39–48.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie werbalne. Uwagi o znaczeniu czasowników. Aspekt*, [w:] R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa, 152–171.

Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasięka
Uniwersytet Wrocławski

Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr

Research of the foreigners' errors carried
out in the School of Polish Language and
Culture for Foreigners at the University of Wrocław

ABSTRACT

The article presents the works by both authors concerning their research of errors made by foreign learners of Polish. It focuses on the difficulties posed by classification of errors, presents the project of the Guide to difficult spots in Polish, discusses selected grammatical issues: aspect of the verb, sequence of elements in a clause, syntactic dimorphic construction, participles, grammatical gender, accommodation, rules of the negation, adverbials of time. It also mentions less profound grammatical problems encountered by foreign learners.

KEY WORDS

Polish as a foreign language, teaching foreigners, linguistic error, typology of errors, corpus of errors

Pomysł systematycznego badania błędów językowych popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego powstał w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Celem tego projektu, finansowanego przez KBN¹, było utworzenie korpusu błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO), który zawiera obecnie (styczeń 2014) 15 tysięcy przykładów. Wspomniany grant został zakończony w roku 2003, jednak korpus był stale rozbudowywany. Tak duża baza danych miała stanowić podstawę

¹ Nr grantu: 5H01D00121.

empiryczną do wyodrębnienia trudnych miejsc polszczyzny, czyli tego, *co może być – i często jest – pułapką dla cudzoziemców uczących się języka polskiego* (Dąbrowska, Pasięka 2005a). Ważne jest tu określenie *podstawa empiryczna*, ponieważ doświadczenie lektorskie i intuicja nie tworzą jeszcze naukowych podwalin badań. W skład zbioru o nazwie DAMA wchodzi błędy zebrane z prac pisemnych obcokrajowców będących na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Ostatecznym naszym celem – obecnie częściowo już zrealizowanym – jest opracowanie „*Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny*”, czyli swoistego słownika pedagogicznego. Jego opis zaprezentowano w roku 2005 w tekście *Koncepcja Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny, czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców* (Dąbrowska, Pasięka 2005). *Przewodnik* ma układ alfabetyczny; zamieszczone w nim hasła podzielić można na trzy grupy: hasła problemowe opisujące elementy systemu gramatycznego języka polskiego, hasła leksykalne i frazeologiczne (w wyborze) oraz hasła morfemowe, dotyczące np. przyimków czy przedrostków. Zebrane błędy podzielone na odpowiednie typy stały się podstawą sporej liczby tekstów problemowych. W dalszej części artykułu wskażemy na najważniejsze z nich.

Dużą trudność stanowiła sama klasyfikacja zebranych błędów, będąca punktem wyjścia do ich opisania i ustalenia częstości ich występowania. Pierwsza, wstępna klasyfikacja konieczna do stworzenia zarysu *Przewodnika*, opublikowana została w roku 2000 w tomie zbiorowym *Polonistyka w świecie* (Dąbrowska, Pasięka 2000). Wcześniej w polonistycznej lapsologii dydaktycznej tworzonego różnego rodzaju podziały błędów, jednak po pierwsze, miały one zdecydowanie selektywny charakter, po drugie, dotyczyły wybranego języka pierwszego studenta, np. rosyjskiego, niemieckiego, wietnamskiego, hiszpańskiego, czeskiego czy słowackiego, i po trzecie, brakowało ogólnej typologii błędów. Ponadto autorzy wcześniejszych prac z reguły nie podawali liczby analizowanych przez siebie błędów². Postanowiliśmy wypełnić tę lukę.

Wspomniana pierwsza typologia (zwana wówczas klasyfikacją) oparta była jedynie na 500 błędach popełnionych przez użytkowników siedmiu języków pierwszych. O podziale decydowały: kryterium lingwistyczne odwołujące się do podsystemów języka oraz pragmatyka językowa. Utworzono wówczas 12 dużych grup błędów, dzielących się każdorazowo na wiele podpunktów. Podstawowymi grupami były: błędy w formach i użyciu czasownika, w formach i użyciu rzeczownika i przymiotnika, kolejno błędne formy i użycia zaimków, liczebników oraz przyimków. Błędy słowotwórcze, leksykalne i frazeologiczne; następnie błędna konstrukcja składniowa, błędne formy i użycia spójników,

² Więcej na ten temat por. A. Dąbrowska, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, pod red. A. Seretny, W. Martyniuka, E. Lipińskiej, Kraków 2004, s. 105–136.

niepoprawny szyk zdania i błędy stylistyczne. Klasyfikacja ta była ułomna m.in. ze względu na zachodzenie na siebie niektórych wyróżnionych grup, niewielki korpus błędów oraz małą liczbę języków pierwszych uczących się polszczyzny. Zachodzenie na siebie niektórych grup polegało np. na tym, że przy błędach formy i w użycia przymiotnika i rzeczownika znalazł się podpunkt ‘wybór niewłaściwego rodzaju gramatycznego rzeczownika i/lub przymiotnika’ (*Mysz poszedł do ludzi; stosunki Polski z Białorusiem*), a w grupie błędów składniowych ‘brak zgody pod względem rodzaju’ (*czarna śmieć zabrał*). W nowej typologii są to błędy użycia: brak zgody w związku głównym pod względem rodzaju (*czarna śmierć zabrał*) oraz brak zgody w grupie imiennej pod względem rodzaju (*Pogrzeb odbył się w świątyni buddyjskim*). Poprawiona i uzupełniona typologia ukazała się w roku 2008³. Oparta została na znacznie większej liczbie błędów – korpus liczył wówczas 14 tysięcy błędów cudzoziemców posługujących się 36 językami pierwszymi. Obszerność korpusu DAMA wpłynęła korzystnie na obiektywizm podziału, aczkolwiek zdajemy sobie sprawę, że może on nie być wyczerpujący. Ewentualna przyczyna tego może wiązać się z przyjętym podejściem, tj. zasadą indukcji – wychodzimy od konkretnego materiału językowego, a nie od modelu teoretycznego, który powinien zawierać wszystkie istniejące możliwości. *Novum* stanowi podział na błędy użycia i błędy formy już na pierwszym poziomie typologii. Wcześniej taki podział istniał, lecz dotyczył każdej omawianej części mowy, co stanowiło jasne kryterium, choć powodowało jednocześnie rozbieżność pewnych grup problemowych (np. błędna forma trybu przypuszczającego i błąd naruszający reguły składniowe w zdaniu zawierającym tryb przypuszczający). Błędów użycia jest z oczywistych powodów więcej niż błędów formy. Drugą ważną nowością w tej typologii jest wprowadzenie składniowej konstrukcji dysmorficznej (SKD), zjawiska częstego w wypowiedziach cudzoziemców, jednak wcześniej konsekwentnie ignorowanego przez badaczy, prawdopodobnie z powodu dużych trudności z analizą i klasyfikacją. Krótka informacja dotycząca SKD zostanie zamieszczona w dalszej części artykułu. W ramach prac nad koncepcją typologii błędów powstawały teksty podejmujące próbę dokonania klasyfikacji w obrębie wydzielonych grup błędów, np. błędów leksykalnych⁴. Zaliczone do nich zostały – oprócz błędów słownikowych – błędy słowotwórcze, frazeologiczne i stylistyczne.

Oddzielną trudność w każdej typologii stanowi samo przydzielanie elementów do odpowiednich grup. W części wypadków trzeba bowiem postępować arbitralnie,

³ A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, pod red. M. Kity, Katowice 2008, s. 73–102.

⁴ M. Pasięka, *Kierownik małego fiata. Błędy leksykalne popełniane przez cudzoziemców uczących się polskiego*, [w:] *Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską*, pod red. R. Kuźmińskiej, Wrocław 2000, s. 190–198.

ponieważ jeden typ błędu może być włączony do różnych grup, przy czym w obu wypadkach jest to uzasadnione (np. wyrażenie *szlaki targowe* można traktować albo jako zawierające błąd leksykalny przymiotnika – *szlaki handlowe*, albo jako zaburzenie syntagmy skonwencjonalizowanej). O tego typu trudnościach z interpretacją błędów, tj. o możliwościach przypisania tego samego błędu do różnych działów gramatyki, pisałyśmy w artykule *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną* (Dąbrowska, Pasięka 2008b). Wskazałyśmy na dwa mechanizmy wyróżniania błędu w tekście: nazwanie błędu zaobserwowanego oraz określenie błędu na podstawie tekstu zrekonstruowanego zgodnie ze zinterioryzowanymi regułami językowymi (systemowymi, normatywnymi i pragmatycznymi). W efekcie ten sam błąd może być określony np. jako składniowy lub leksykalny, zależnie od przyjętego podejścia (np. *wiem twoją siostrę*). Wspominamy także o różnym ciężarze gatunkowym błędów ze względu na ich ocenę dla potrzeb dydaktycznych oraz o błędach ocenianych w sposób zróżnicowany ze względu na poziom biegłości językowej studenta. Zwracamy uwagę na to, że przy ocenie błędów cudzoziemców korzystne byłoby posłużenie się terminem błędu pragmatycznego, które to określenie nie pojawia się w praktyce oceny prac pisemnych przez nauczycieli.

Zakładamy, że typologia z roku 2008 jest ostateczna, nawet jeśli przez niedopatrzenie znalazły się w niej drobne uchybienia. Jest to bowiem oparta na dużym korpusie najobszerniejsza typologia błędów popełnianych w polszczyźnie przez uczących się jej cudzoziemców.

Budowę *Przewodnika* omawiałyśmy fragmentarycznie, m.in. na przykładzie sposobu prezentowania w nim haseł rzeczownikowych i czasownikowych (Dąbrowska 2005, Pasięka 2005). W grupie rzeczowników i przymiotników, ujętych tu łącznie, przedstawiono podział błędów popełnianych w tym zakresie oraz budowę hasła ogólnego, na które składają się hasła syntetyczne, dotyczące np. deklinacji, wymiany spółgłoskowej, szczegółowe hasła problemowe, omawiające np. mianownik, odmianę imion i nazwisk, hasła leksykalne jednostkowe, dotyczące np. leksemu *przyjaciół*, hasła leksykalne porównawcze, pokazujące zakres użycia wyrazów z jednego gniazda słowotwórczego lub pola semantyczno-leksykalnego. Wśród haseł czasownikowych znalazły się m.in. hasła prezentujące całe wzorce koniugacyjne, przykłady odmiany czasowników z wymianami wewnątrztematowymi, czasowniki nieregularne, wzorce tworzenia form czasownika w różnych czasach gramatycznych i form imiesłowowych, formy rodzaju męskoosobowego, formy aspektowe, reguły tworzenia trybów, rzeczowników odczasownikowych, czasownikowe hasła leksykalne, hasła porównawcze z czasownikami pochodzącymi z tego samego pola leksykalno-semantycznego.

Inną kwestią, którą zajęłyśmy się w pewnym sensie na marginesie, było ustalanie przyczyn powstawania błędów. Z zasady tego unikamy, ponieważ niezwykle trudno jest przyczyny te jednoznacznie określić. Raz jednak odstąpiłyśmy od tej zasady, dociekając przyczyn powstawania takich niedociągnięć

(Dąbrowska, Pasięka 2006). W omawianej pracy skupiliśmy się na błędach leksykalnych popełnianych przez średnio zaawansowanych i zaawansowanych, których językiem pierwszym (L1) jest rosyjski, niemiecki lub angielski. Na włączonym do artykułu schemacie przedstawione zostało miejsce pojawiania się wykolejeń, czyli teksty (znaczna część błędów widoczna jest jedynie w tekście), przyczyny popełniania błędów (pozajęzykowe i językowe), próba odpowiedzi na pytanie o źródła niekompetencji językowej w języku nabywanym (zbyt mała kompetencja w L1, przyczyny kulturowe, przyczyny psychiczne, efekt „wyspy”, błędna strategia nauczania lub uczenia się) oraz strategie podejmowane przez uczących się, których celem jest uniknięcie błędu (zapożyczenia i kalki, wykorzystywanie redundancji w L2, stosowanie analogii w L2, unik lub milczenie). Z każdą z podanych przyczyn może współgrać negatywna interferencja zewnętrzna – nie zawsze da się powiedzieć, że określony błąd pojawił się jedynie jako efekt interferencji zewnętrznej (Dąbrowska, Pasięka 2006).

Do grupy artykułów zajmujących się wspomnianym problemem zaliczyć można po części także te, które traktują o błędach w polszczyźnie studentów mówiących jednym językiem ojczystym bądź językami należącymi do jednej rodziny, np. językami wschodniosłowiańskimi. Jako przyczynę błędów można tu zapewne wskazać interferencję międzyjęzykową, choć nie jest to przyczyna jedyna. Tego typu podejście w odniesieniu do studentów niemieckojęzycznych znaleźć można w artykule M. Pasięki *Polski nie jest językiem, którego szybko i bez ambicji się uczy* (Pasięka 2006), a w odniesieniu do studentów z pierwszym językiem należącym do grupy wschodniosłowiańskiej – w *Co warto wiedzieć* (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010). Pierwszy artykuł odwołuje się do korpusu 1700 błędów, na których podstawie dokonano ustaleń odnośnie do najczęściej występujących grup błędów wśród studentów z pierwszym językiem niemieckim, wskazując przy tym na różne czynniki błędotwórcze oraz na trudności interpretacyjne w wypadku wybranych błędów. Część poradnika odwołuje się natomiast do 6200 błędów popełnionych przez użytkowników języków wschodniosłowiańskich, głównie rosyjskiego i ukraińskiego. Wybór tych błędów ilustruje trudne miejsca polszczyzny, szczególnie w obrębie gramatyki: rodzaju męskoosobowego, negacji, końcówek równoległych, szyku – głównie przydawki, naruszenia zasady przyległości, wyrazów w pozycji akcentowanej i nieakcentowanej, rekcji oraz błędów w orzeczeniu imiennym. Poradnik omawia dokładniej zasady tworzenia rodzaju męskoosobowego, bogato ilustrując omawiane problemy błędami popełnianymi w tym zakresie. Omówiony tu pokrótce fragment poradnika stanowi w pewnym sensie część planowanego *Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny*, z tym, że uwzględnia tylko wybrane problemy w okrojonym zakresie. Artykułem zajmującym się interferencją wewnątrzjęzykową jest praca A. Dąbrowskiej z roku 2010. Interferencja wewnętrzna to bezrefleksyjne przenoszenie wcześniej nabytych przyzwyczajzeń językowych na struktury nowo przyswajane, przy czym chodzi o reguły w obrębie jednego języka, w tym wypadku polskiego. Zjawisko to w dużej mierze

dotyczy fleksji oraz słowotwórstwa. Ciekawym przykładem hipergeneralizacji jest przenoszenie zasady przeczenia zdań egzystencjalnych *jest – nie ma* na zdania innego typu, na przykład: *A prawdziwej miłości już nie istnieje*. Interferencja wewnętrzna w obrębie słowotwórstwa to np. *zepsutość, badawca, smaczno*. O tej problematyce pisze A. Dąbrowska (2000).

Jak już wspomnieliśmy wyżej, hasła słownikowe mają różny charakter (od przekrojowych do morfemowych), jednak zawsze odwołują się do tych miejsc polszczyzny, które sprawiają uczącym się trudności, nawet gdy chodzi o osoby o dość wysokim stopniu biegłości językowej.

Wybrane zagadnienia zaburzeń uporządkowania linearnego wypowiedzeń omówione zostały w pracy A. Dąbrowskiej i M. Pasięki z roku 2004b. W tekście tym autorki skoncentrowały się przede wszystkim na odstępstwach w obrębie grupy imiennej (szyk przydawki), miejscu morfemu *się* oraz neutralnym uporządkowaniu członów wypowiedzenia (S-V-O). Analizy oparte na oryginalnych wypowiedziach cudzoziemców uzupełniają schematy, które ilustrują panujące we współczesnym języku polskim tendencje w obrębie szyku członów wypowiedzenia oraz wewnątrz grup składniowych.

Bardzo dużą grupę wszystkich błędów popełnianych przez cudzoziemców (jest to 57% korpusu DAMA) stanowią problemy składniowe. Te naruszenia reguł rekcji, kongruencji, szyku elementów wypowiedzenia lub wypowiedzeń składowych są niejako oczywiste i spodziewane. Brak było jednak dotąd analizy i opisu całych mocno wykolejonych, aczkolwiek zrozumiałych wypowiedzeń, które – aby były akceptowalne – wymagają zarówno całościowej przebudowy, jak i korekty pojedynczych błędów. Są to składniowe konstrukcje dysmorficzne (SKD), nazywane także nadbłędami (Dąbrowska, Pasięka 2008b). Zostały one opisane szczegółowo w artykule A. Dąbrowskiej z roku 2012. Przy poprawianiu SKD konieczna jest, wymagająca znacznego wysiłku, rekonstrukcja tekstu – oceniający (odbiorca), zrozumiałwszy intencję nadawcy komunikatu, przekształca tekst tak, by był on zrozumiały bez potrzeby dłuższego zastanowienia się oraz by był gramatycznie i leksykalnie akceptowalny. Cechy SKD to: zaburzenia semantyczne i formalne pojawiające się zwykle jednocześnie, konieczność zrekonstruowania całości wypowiedzenia (formy gramatycznej składników, poprawa rekcji i/lub zgody, wygładzenie szyku), a także niepoprawne użycie leksemów lub naruszenie zasad łączliwości semantycznej. Nie wszystkie cechy muszą wystąpić w każdej wypowiedzi SKD. Poprawa SKD jest dość skomplikowana, ponadto zazwyczaj istnieje więcej niż jedna poprawna wersja SKD.

Konstrukcja składniowa z imiesłowowym równoważnikiem zdania (IRZ), przy czym w tym wypadku wzięto pod uwagę tylko konstrukcje z przysłówkowym imiesłowem współczesnym, jest, jak wiadomo, problemem nie tylko dla obcokrajowców uczących się JPJO. Cudzoziemcy powinni poznać i umieć stosować IRZ na poziomie B2. Nie jest to łatwe, czego dowodzą następujące przy-

kłady: *Dorastając, coraz bardziej rzucała się w oczy jej uroda. Ten podręcznik został wydany w 2001 roku, drukując go w Krakowie.* Równie trudne okazuje się czasami utworzenie prawidłowej formy imiesłowu współczesnego: *Pani Maria mieszkała w bloku, dlatego policja, przeprowadzając śledztwo w sprawie tego zamordowania, odwiedziła wszystkich,* a także zastosowanie imiesłowu przysłówkowego zamiast przymiotnikowego, przez co w sposób niezamierzony powstaje IRZ: *Ojczyzna to ludzie mówiąc w twoim języku.* W tekście, z którego pochodzą cytowane wypowiedzenia, M. Pasięka proponuje hasło dotyczące IRZ, które znajdzie się w powstającym *Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny* (Pasięka 2013).

Często spotykamy się również z naruszeniem reguł składniowych przy negacji. Jedną z reguł języka polskiego mówi, że jeśli w zdaniu pozytywnym dopełnienie występuje w bierniku, wówczas negacja tego zdania powoduje pojawienie się dopełnienia w dopełniaczu. Na opanowanie tej jednoznacznej zasady potrzeba – jak wskazuje doświadczenie – dość dużo czasu, stąd błędy popełniane w jej zakresie pojawiają się także u studentów zaawansowanych – uznać ją więc należy za jedno z trudnych miejsc polszczyzny. Równie skomplikowane dla wielu cudzoziemców są zasady wielokrotnej negacji, reguły związane z przeczeniem *jest – nie ma* (np. *Szkoda, że w moim mieście nie jest przedszkole językowe*), a także wymogi dotyczące zmiany aspektu czasownika w trybie rozkazującym przy negacji. Problemem okazuje się przenoszenie reguły o przeczeniu biernikowym dopełniaczowym na inne przypadki niż biernik. O tych problemach piszą Dąbrowska i Pasięka (2002).

Naruszenia reguł akomodacji w grupie głównej to zagadnienie omawiane w będącej w druku pracy M. Pasięki i A. Dąbrowskiej. W tekście tym przeanalizowano uchybienia w zakresie akomodacji pod względem liczby w grupie liczebnikowej (np. *Większość ludzi nie docenia tego, co mają. Dwoje z gości przebierają się w nowożeńców*), dopasowania się orzeczenia do podmiotu szeregowego (np. *Szkoła i szpital został nazwany jego imieniem*) oraz problemy wynikające z konieczności dopasowania formy czasownika *ad formam*, a nie *ad sensum* (np. *Zazwyczaj młodzież pija alkohol, palą i nie wiadomo, czym się zajmują*). Trudne dla cudzoziemców jest także nietypowe orzeczenie imienne, w którym łącznik dostosowuje się do liczebnika nieokreślonego i występuje w liczbie pojedynczej, a orzecznik do rzeczownika uzupełniającego grupę podmiotu i występuje w liczbie mnogiej (np. *Obecnie kilka procent ludzi jest chrześcijaninem*). Dodatkowym wynikiem tej pracy jest zwrócenie uwagi na brak w istniejących opracowaniach dotyczących liczebników ćwiczeń poświęconych tworzeniu właściwych form czasownikowych w zdaniach zawierających podmiot w formie grupy liczebnikowej.

Zagadnienia dotyczące szyku wyrazów w wypowiedzeniu opracowywałyśmy, także opierając się na korpusie DAMA. Był to szyk przydawki w grupie imiennej, neutralny szyk zdania pojedynczego podmiot – orzeczenie

– dopełnienie (S-V-O) oraz szyk morfemu *się*, czyli problemy sprawiające cudzoziemcom dużo kłopotów. W wyniku zakłócania zwyczajowego szyku powstają wykołejenia typu: *Dlatego jednakowy strój szkolny pozwala dzieciom niemającym takich modnych ubrań nie czuć się gorszymi od swoich kolegów z klasy lepiej ubranych; Ludzie musieli sami się zająć czymś*. Ujęte w tabeli zasady szyku poszczególnych elementów wypowiedzenia przedstawiają A. Dąbrowska i M. Pasięka w tekście z roku 2004b.

Dużą trudność stanowi dla cudzoziemców także poprawne używanie form aspektowych. Pojawiają się tu zarówno problemy związane z koncepcją ich użycia, jak i ze znajomością par aspektowych, czasowników jednoaspektowych, z zasadami tworzenia wtórnych par aspektowych, co wiąże się z kolei z tworzeniem czasowników dokonanych i niedokonanych, zmianą aspektu w zaprzeczanych rozkaznikach, a także znajomością przedrostków modyfikujących znaczenie czasownika. Kłopoty z używaniem form aspektowych łączą się w dużej mierze także z tym, że nie jest to jedynie problem gramatyczny, ale w dużej mierze semantyczny. Tak więc wybór czasownika w konkretnej formie aspektowej niesie ze sobą znaczenia, których uczący się cudzoziemiec nie zawsze jest świadom. W artykule (Dąbrowska, Pasięka 2004a) zaprezentowano także system tworzony przez podstawowe czasowniki ruchu. Uwzględnione zostały w nim nie tylko pary aspektowe, ale także czasowniki iteratywne. Takie bowiem podejście sprawdziło się już wielokrotnie w prezentacji owego zagadnienia cudzoziemcom.

Przymyki sprawiają trudności wszystkim uczącym się języków obcych. Niektóre przymyki łączą się z czasownikami na zasadzie jednostkowej, inne zaś tworzą pewnego rodzaju systemy i zaprezentowanie ich w taki właśnie sposób ułatwia uczącym się ich przyswajanie. Ważnym elementem jest tu sposób konceptualizacji przestrzeni. Artykuł o przymikach przestrzennych (Dąbrowska, Pasięka 2005b) stanowi część hasła poświęconego przymikom. Prezentujemy tu w sposób systemowy grupę przymików przestrzennych, przyporządkowując je pytaniom, na które odpowiadają, tj. *dokąd, gdzie, skąd, którędy*, oraz przykładowo zamieszczamy charakterystykę semantyczną przymika.

Metoda porządkowania materiału językowego we wspomnianym artykule zastosowana została wcześniej przy opisie okoliczników czasu (Dąbrowska, Pasięka 2001). Tekst ten omawia okoliczniki czasu, odpowiadające na pytanie: *kiedy?*. Oparty jest na materiale pochodzącym z wybranych podręczników i prezentuje typowe błędy popełniane przez uczących się JPJO (np. *A jutro, kiedy słoń przyszedł pić wodę...; W zeszłym weekendzie wzięłam udział w wycieczce w góry*). Cennym wkładem w porządkowanie tego trudnego miejsca polszczyzny są tabeli przedstawiające formy gramatyczne określeń czasu w języku polskim.

Niewielka nawet znajomość jakiegos języka prowokuje do tworzenia wypowiedzi, w których pojawiają się wyrazy samodzielnie utworzone przez uczące-

go się. Świadczy to o chęci wykorzystania nabytych umiejętności oraz pokazuje świadomość językową uczącego się, który próbuje – najczęściej na zasadzie analogii – stworzyć potrzebne mu słowa. Wspomniana analogia jest często zawodna, co widać wyraźnie w formacjach *uciekacz*, *oskarżacz*, *śpiewacz*; *perkusjarz*, *kolekcjonarz*; *fortepianista*, *lekkoatletysta* czy *smutność*, *inteligentność*, *upartosc* (Dąbrowska 2002). Z rzeczowników złożonych warto wymienić dwa dobrze utworzone – lecz zbędne w systemie – *drogowskaznik* i *strajkołamacz*. Same twory zrozumiałe są dla odbiorców, jednak uzus nie dopuszcza do ich użycia ze względu na istniejącą blokadę leksykalną.

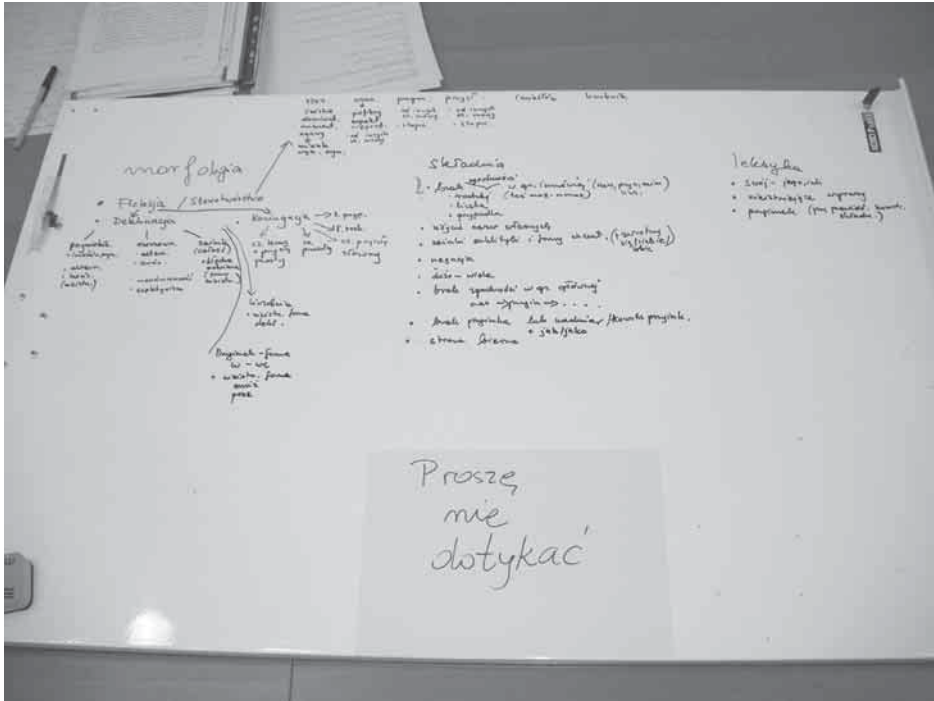
Problemem wykraczającym poza treść *Przewodnika* jest zagadnienie komizmu językowego, wiążące się jednak ściśle z tematyką błędów. Nie od dziś wiadomo, że niepełna kompetencja komunikacyjna w języku obcym prowadzi w wielu wypadkach do sytuacji komicznych. Jest to komizm niezamierzony, mimowolny, łatwo odbierany przez rodzimych użytkowników danego języka. Dotyczy zarówno pojedynczych wyrazów czy wypowiedzi (np. *Dostałem na imieniny książkę; Uczeń szkoły średniej w Grodnie nr 16*), jak i całych tekstów. W tym ostatnim wypadku źródłem komizmu może być interferencja negatywna, w wyniku działania której powstają dwa plany semantyczne, jak to się stało w tekście *Władku stało źle...* (Dąbrowska 2000). Wspomniany tekst śmieszy możliwością jego dwojakiej interpretacji oraz zastosowaniem wyrazów niedostosowanych stylistycznie do całości wypowiedzi (np. *rozpalony łeb*, *w chacie jej nie spotkał*). Wniosek dotyczący komizmu wypływający z analizy trzech tekstów napisanych przez cudzoziemców jest następujący: aby tekst stał się nośnikiem komizmu, muszą współgrać dwa elementy: *względna komunikatywność połączona z fantazyjną nieporadnością językową* (Dąbrowska 2000).

Powyższy przegląd naszych prac pokazuje, jak obszerny materiał został zgromadzony w korpusie błędów DAMA. Może on stanowić punkt wyjścia do opracowania wielu innych trudnych miejsc polszczyzny. Nadszedł już jednak czas na ostateczne zredagowanie *Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny*.

Lista artykułów napisanych na podstawie korpusu DAMA

- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2000, *Odesyci, badawcy i lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 97–109.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2001, *Kiedy to było? Kiedy to będzie? Nieregularności w użyciu okoliczników czasu*, [w:] J. Tambor, R. Cudak (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 444–458.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2002, *Konstrukcje zaprzeczone jako źródło trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku. Materiały XI międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej 19–21 września 2002*, Wrocław, s. 51–57.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2004a, *Wybrane zagadnienia morfologii czasownika jako problem glottodydaktyczny*, [w:] M. Wojtak, M. Rzeszutko (red.), *W kręgu wiernej mowy*, Lublin, s. 513–528.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2004b, *Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 229–241.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2005a, *Koncepcja „Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny” czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców*, *Poradnik Językowy*, z. 5, s. 22–32.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2005b, *Przymyki przestrzenne w języku polskim jako hasło w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, [w:] J. Adamowski (red.), *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, Lublin, s. 137–148.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia?*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (Kraków 18–19 marca 2005)*, Kraków, s. 15–35.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2008a, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 73–102.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2008b, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 103–113.
- Dąbrowska Anna, Dobesz Urszula, 2010, Pasieka Małgorzata, *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

- Dąbrowska Anna, Pasięka Małgorzata, *Naruszenia reguł akomodacji w grupie głównej w pisemnych wypowiedziach cudzoziemców* (w druku).
- Dąbrowska Anna, 2000, *Interferencja wewnątrzjęzykowa jako jedna z przyczyn błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się JPJO*, [w:] R. Kuźmińska (red.), *Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską*, Wrocław, s. 55–61.
- Dąbrowska Anna, 2002, *Kreatywność formacji słowotwórczych cudzoziemców uczących się języka polskiego*, [w:] J. Miodęk, M. Zaško-Zielińska (red.), *O trudnym łatwo. Materiały sesji poświęconej popularyzacji nauki*, Wrocław, s. 211–221.
- Dąbrowska Anna, 2004a, *Nazwy własne jako problem glottodydaktyczny*, [w:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego. XII Międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna, Szklarska Poręba 24–26 września 2004*, Wrocław, s. 41–50.
- Dąbrowska Anna, 2004b, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 105–136.
- Dąbrowska Anna, 2005, *Koncepcja ujęcia haseł rzeczownikowych w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 356–364.
- Dąbrowska Anna, 2012, *Konstrukcja dysmorficzna jako błąd kompleksowy*, *Poradnik Językowy*, 6, s. 82–93.
- Pasięka Małgorzata, 2000, *Kierownik małego fiata. Błędy leksykalne popełniane przez cudzoziemców uczących się JPJO*, *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, Wrocław, s. 190–199.
- Pasięka Małgorzata, 2005, *Sposoby przedstawiania haseł czasownikowych w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 390–406.
- Pasięka Małgorzata, 2006, *„Polski nie jest językiem, którego szybko i bez ambicji się uczy”, czyli o niektórych błędach w języku polskim popełnianych przez cudzoziemców*, [w:] W. Wysoczański (red.), *Rozprawy Komisji Językowej 33*, Wrocław, s. 83–91.
- Pasięka Małgorzata, 2013, *O trudnościach z użyciem imiesłowowego równoważnika zdania. Błędy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura, *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław, s. 475–486.



Zdjęcie 1. Tak powstawała nowa typologia błędów

Anna Burzyńska-Kamieniecka, Anna Dąbrowska
Uniwersytet Wrocławski

Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu

Traditions of teaching Polish as a foreign language in Wrocław

ABSTRACT

The article presents facts from the history of teaching Polish as a foreign language in Wrocław. Surviving documents prove that apart from German Polish played a considerable role in the communication process of the Silesian community (especially from the second half of the 16th century to the first half of the 18th century and later). Various school documents, curricula and, primarily, surviving coursebooks testify to the great interest in learning Polish in Silesia. The coursebooks' authors (mainly polonised Germans and Poles) had a very practical approach to teaching the language (by presenting subjects familiar and useful for the learners, simplifying grammatical commentaries, allowing for local reality). In the second half of the 18th century the tests used in the coursebooks changed. Under the influence of the Enlightenment they no longer presented everyday phrases but general knowledge of nature, history and geography (departure from everyday matters towards comprehensive education). A proof of great interest in the Polish language is the coursebooks by such authors as Jerzy Samuel Bandtkie, Jan M. Fritz, Karl Ferdinand Kampmann and Wincenty Kraiński. During the centuries of teaching Polish as a foreign language in Wrocław it had an institutionalised character. There were many schools, run mainly by religious organisations, where Polish was taught, e.g. St Christopher's Polish School (1560–1720), Municipal Polish School (1666–1766), St Mary Magdalene's Gymnasium (from 1766), St Elisabeth's Gymnasium. Until 1933 Polish was taught at the University of Wrocław at the Chair of Slavonic Literatures and Languages.

KEY WORDS

Traditions of teaching Polish as a foreign language in Wrocław

W czasie istnienia Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców jej współpracownicy – mając szeroką paletę zainteresowań naukowych – zaczęli zajmować się różnymi zagadnieniami, których istnienie uświadomili sobie dopiero w zetknięciu z nauczaniem cudzoziemców polszczyzny. Zainteresowania

badawcze naukowców dotyczyły i dotyczą nie tylko czasów nam współczesnych, lecz również odległej przeszłości. Od kilku lat autorki niniejszego tekstu z pasją badają szeroko rozumiane dzieje nauczania JPJO – zarówno miejsca, w których niegdyś uczono cudzoziemców, jak i szkoły czy dawne pomoce dydaktyczne, jakże różne od nam współczesnych. Tak się złożyło, że Wrocław, będący przez stulecia poza granicami Rzeczypospolitej, należy do tych miast, w których od czasów renesansu istniało w szkołach zorganizowane nauczanie języka polskiego jako obcego. Pisząc o tych dawnych szkołach, nauczycielach, uczniach czy analizując dawne podręczniki, nawiązujemy do historii naszego miasta, uzupełniając również wiedzę o historii nauczania języka polskiego jako obcego.

Opisując tradycje nauczania języka polskiego we Wrocławiu, należy przede wszystkim uwzględnić rolę i znaczenie tego języka w procesie porozumiewania się wielojęzycznej społeczności dawnego Śląska. Nie ulega wątpliwości, że językiem polskim posługiwali się na przełomie XVI i XVII wieku we Wrocławiu miejscowi autochtoni, czyli drobni handlarze i rzemieślnicy pochodzenia polskiego, mieszkający w rejonie Nowego Miasta i skupieni wokół kościoła św. Krzysztofa. W stolicy Śląska pojawiali się także w poszukiwaniu zarobku znający język polski okoliczni chłopcy i czeladź, (...) *ludność wiejska przybywała na targi wrocławskie ze swymi produktami, a nierzadko podejmowała różne prace w mieście* (Mendykowa 1991, 103). Umiejętność posługiwania się językiem polskim okazywała się koniecznością również dla wielu śląskich kupców ze względu na liczne kontakty handlowe z Rzeczpospolitą¹.

Oprócz względów o charakterze społeczno-gospodarczym na potrzebę znajomości języka polskiego na dawnym Śląsku, a zwłaszcza we Wrocławiu, wpłynęła ówczesna sytuacja religijna. Ruch reformacyjny i związany z nim zwrot ku językom narodowym spowodował, że o znajomość polszczyzny w celu nawiązania kontaktów z autochtoniczną ludnością polską starało się wielu śląskich duchownych i tłumaczy literatury religijnej.

Nie bez znaczenia dla wzrostu zainteresowania językiem polskim w XVII-wiecznym Wrocławiu pozostaje także oddziaływanie polskiej kultury szlacheckiej na bogatych mieszczan niemieckich, którzy pod jej wpływem wysyłają swoje dzieci na dwory i do szkół w Polsce.

Jak wynika z zachowanych źródeł i wypowiedzi zawartych w ówczesnej literaturze użytkowej i religijnej (podręcznikach szkolnych, utworach okoliczno-

¹ Na te okoliczności zwraca uwagę śląski nauczyciel języka polskiego, Maciej Gutthäter-Dobrcki, w jednym ze swoich podręczników: *Wiadomo wszystkim i każdemu z osobna, że w tym śląskim kraju żaden inny język nie jest konieczniejszy niż polski, a mianowicie nie tylko całemu chwalebniemu kupiectwu i obywatelstwu, a to z powodu codziennego z Polakami handlu, ale również mieszkańcom wsi wysokiego i niskiego stanu, mianowicie ze względu na poddanych, przeważnie Polaków, którzy rozciągają się aż poza Odrę* (Gutthäter-Dobrcki 1664, 11).

ściowych, postyllach i kancjonałach), język polski odgrywał pod koniec XVI, w XVII i w pierwszej połowie XVIII wieku obok języka niemieckiego istotną rolę w procesie komunikowania się społeczności śląskiej. Jego znajomością zainteresowana była bowiem, poza miejscową ludnością polskiego pochodzenia, średnio zamożna młodzież niemiecka, głównie z rodzin kupców i rzemieślników, a także przedstawiciele śląskiej szlachty. Języka polskiego jako ojczystego używali również Polacy przybywający z Polski na Śląsk w celu nauczania się tutaj języka niemieckiego (Rombowski 1960).

W wyniku zaistniałych podziałów religijnych na Śląsku zaczęło funkcjonować wiele szkół o charakterze wyznaniowym, do których należała działająca we Wrocławiu prawdopodobnie od ok. 1560 roku ewangelicka elementarna Szkoła Polska św. Krzysztofa. Pierwszymi nauczycielami szkoły byli kaznodzieje kościoła św. Krzysztofa: Mikołaj Siderus z Urzędowa (1560–1583)², Jan Phytetis z Sycowa (1583–1618), Samuel Butschky starszy (1618–1638) oraz Michał Kuchius (1638–1654), po śmierci którego w szkole prawdopodobnie uczył Jan Akolut (1654–1659). Około 1660 roku naukę w szkole powierzono Błażejowi Schlipaliusowi (1662–1663), a następnie Maciejowi Gutthäterowi-Dobrackiemu starszemu (1663–1667). W dziejach szkoły największe zasługi przypisać wypada Michałowi Kuchiusowi, autorowi specjalnie dla niej napisanego podręcznika pt. *Wegweiser zur polnischen und deutschen Sprache* (Bresslaw 1646). Elementarna Szkoła Polska pozostawała w zależności finansowej od Rady Miasta (jej nauczyciele otrzymywali niewielkie subsydlum od Miejskiego Urzędu Szkolnego) oraz uczniów, którzy opłacali chesne (*Schulgeld*), do utrzymania szkoły przyczyniali się także zbór. Szkoła św. Krzysztofa zakończyła działalność ok. 1720 roku.

W 1666 roku w wyniku decyzji Rady Miejskiej, zainicjowanej przez grupę wrocławskich kupców i rzemieślników, została założona Miejska Szkoła Polska. Na jej pierwszego kierownika (moderatora) Rada Miejska aktem wokacji powołała Macieja Gutthättera-Dobrackiego młodszego (1666–1670). Szkoła funkcjonowała przez sto lat (do 1766 roku) i kierowało nią sześciu moderatorów, oprócz Dobrackiego byli to Jan Ernesti (1670–1709), Tobiasz Lentner (1710–1715), Gottfryd Henryk Bachstrohm (1715–1727), Jerzy Schlag (1727–1751) i Samuel Baczyński (1752–1766). Każdy z nich musiał wykazać się przynależnością do wyznania ewangelickiego oraz dobrą znajomością zarówno języka polskiego, jak i niemieckiego. W 1767 roku funkcje Miejskiej Szkoły Polskiej przejęło Gimnazjum Realne św. Marii Magdaleny. We wrocławskiej Miejskiej Szkole Polskiej nauczano podstaw religii (wykorzystując polskie przekłady Biblii i katechizm Lutra) i języka polskiego za pomocą specjalnie opracowanych w tym celu przez Jana Ernestiego i Jerzego Schlaga podręczników (zwracano uwagę szczególnie na właściwą wymowę, a także umiejętność czytania i pisanie).

Języka polskiego można było także nauczyć się we Wrocławiu, korzystając z usług prywatnych nauczycieli, od 1776 roku uczono go prywatnie w Gimna-

² W nawiasach podano okres pracy w szkole.

zjum św. Elżbiety (w 1785 roku język polski wszedł jako przedmiot nauczania do programu tej szkoły).

Przeprowadzona w 1764 roku przez Fryderyka Wielkiego reforma szkolnictwa wpłynęła na warunki nauczania języka polskiego we Wrocławiu, ograniczając wpływ Rady Miejskiej i Kościoła na system kształcenia.

Zarówno zinstytucjonalizowane formy nauczania w dawnym Wrocławiu, przejawiające się w funkcjonowaniu szkół, w których obecny był język polski, jak też prywatne zajęcia indywidualne wymagały dobrze przygotowanych nauczycieli wyposażonych w odpowiednie podręczniki. Ich autorami, a równocześnie nauczycielami języka polskiego, byli w większości śląscy Niemcy (lub też Polacy z przyczyn zawodowych przebywający na Śląsku)³, zazwyczaj wyznania ewangelickiego, jak na przykład Jerzy Schlag z Komorowa pod Trzebnicą, Michał Kuschius z Brzezimierza koło Oławy czy Jeremiasz Roter z Głogówka.

Nauczyciele Miejskiej Szkoły Polskiej, a także innych szkół ewangelickich, mieli zazwyczaj wykształcenie teologiczne (np. teologię studiowali Jan Ernesti i Jerzy Schlag), zwykle jednak nie zdobywali tytułu magistra. Ze względu na wykształcenie wielu z nich sprawowało dodatkowe funkcje w zborze (takie jak głoszenie kazań czy odprawianie nabożeństw). Wszyscy znali obowiązkowo dwa języki (polski i niemiecki).

Podręczniki wykorzystywane we Wrocławiu do uczenia języka polskiego (i często także niemieckiego), powstałe i funkcjonujące od końca XVI wieku po pierwszą połowę XVIII wieku, można – za Aleksandrem Rombowskim – uporządkować w następujący sposób:

- 1. Etap pierwszy – łączenia całego materiału dydaktycznego w jednym podręczniku – od końca XVI do połowy XVII wieku, przy czym na tym etapie można wydzielić jeszcze trzy kierunki:*
 - *rozmówkowy (podręczniki z przewagą materiału rozmówkowego),*
 - *słownikowy (podręczniki, w których dominują słówka i preparacje),*
 - *gramatyczny (podręczniki, w których przeważa gramatyka).*
- 2. Etap drugi – ukierunkowywania, specjalizacji nauczanego materiału językowego – druga połowa XVII wieku, powstawanie osobnych podręczników gramatycznych, rozmówek itp.*
- 3. Etap trzeci – ponownego łączenia całości materiału dydaktycznego w jeden podręcznik, ale z wyraźnie wyodrębnionymi działami – od 1693 roku (1693 – J. K. Woyna Kleiner Lustgarten...)* (Burzyńska 2002, 184–185; Rombowski 1960, 122–123)⁴.

³ Jak na przykład Samuel Baczyński czy Maciej Gutthäter-Dobrcki młodszy.

⁴ Taki podział odzwierciedla jedynie ogólne prawidłowości, na każdym etapie pojawiają się bowiem autorskie propozycje, które nie dają się zaklasyfikować w podany wyżej sposób.

Uogólniając powyższe zestawienie i biorąc pod uwagę przydatność analizowanych podręczników w procesie nauczania oraz ich zawartość⁵, można uszeregować omawiane podręczniki w sześć grup obejmujących zabytki z przewagą materiału gramatycznego – gramatyki (Kuchius 1646; Gutthäter-Dobrcki 1668, 1669; Ernesti 1682, 1689; Roter 1616; Schlag 1768), rozmówkowego – rozmówki (Gutthäter-Dobrcki 1664; Ernesti 1678; Volckmar 1688; Schlag 1755), zbiory tekstów – czytanki (Vogel 1768, 1785; Stawski 1795), wzory listów – listowniki (Ernesti 1705; Schlag 1741), a także wzorniki kaligrafii – wzory pisma (Schlag 1727). Ostatnią grupę potraktować wypada natomiast jako tzw. podręczniki właściwe (Moneta 1774), czyli dzieła zawierające prawie wszystkie wymienione wyżej elementy (Burzyńska 2002, 186).

Mimo tak bogatej różnorodności formalnej podręczniki omawianego okresu łączy przynajmniej jedna wspólna cecha – praktyczne nastawienie ich autorów do nauczanego języka, przejawiające się w sposobie przedstawiania zagadnień gramatycznych i leksykalnych z wykorzystaniem znanego odbiorcy nowożytnego języka medialnego, bez pośrednictwa łaciny. W celu jak najszybszego opanowania podstaw nauczanego języka starano się dostarczać uczącym się wielu przykładów użycia polszczyzny poprzez prezentację gotowych struktur językowych wraz z odpowiednikami w języku-pośredniku, często w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych w postaci replik dialogów.

Dawne podręczniki zawierają informacje na temat sposobów przekazywania podstawowych wiadomości o systemie języka polskiego zgodnie z ówczesnym stanem wiedzy, dostosowanych do możliwości percepcyjnych raczej słabo wykształconego odbiorcy (Burzyńska 2002a, 87–94). Wykład odautorski jest w nich często prowadzony w języku rodzimym ucznia (niemieckim), jak na przykład w pierwszym wydanym we Wrocławiu podręczniku o charakterze gramatyki pt. *Klucz do polskiego i niemieckiego języka* (Breslau 1616). Autor tego dzieła – Jeremiasz Roter⁶ – starał się uniezależnić od wpływu gramatyki łacińskiej, próbując spolszczyć łacińską terminologię i umieszczając komentarze w języku polskim i niemieckim, jak na przykład w następującym opisie:

Przydawszy każdemu pozytywusowi niemieckiemu sylabę -er będzie z niego comparativus. (...) Tak deklinują adiectiva niemieckie wszystkie z ich komparatywusami i superlatywusami. Substantiva masculina niemieckie mają równe casus singulares wszystkie, jedno genitywusowi literę -s przydawając (...) neutra niemieckie się deklinują in numero singulari

⁵ Uwzględniono tutaj przede wszystkim podręczniki opublikowane w oficynach wydawniczych Wrocławia, ale także innych miejscowości śląskich (takich jak Brzeg, Oleśnica, Świdnica) oraz te, które zostały wydane poza Śląskiem, jednak mogły być wykorzystywane we wrocławskich szkołach lub też ich autorami byli nauczyciele pochodzący ze Śląska.

⁶ Jeremiasz Roter (1585–1630) pochodził z Głogówka na Śląsku. W latach 1610–1621 pracował jako nauczyciel w szkole św. Marii Magdaleny we Wrocławiu.

jako masculina równe mając wszystkie casus nominatywusowi okrom genitywusa (...) te, co sie na -e & -er terminują, mają zarówno nominatywusowi genitivum, accusativum & vocativum przydawając datywusowi i ablatywusowi literę -n (...) (Koronczewski 1961, 16).

Na uwagę w komentarzach gramatycznych Jeremiasza Roterera i innych śląskich autorów zasługują nie tylko odwołania do znanego uczącym się języka (niemieckiego), ale również próby praktycznego zestawiania go z językiem polskim, jak na przykład przy objaśnianiu wymowy głosek *n* i *ń*:

Różnicę między obydwoma n i ń najlepiej jest zauważyć, jeśli się zwyczajnie n niekreskowane wymawia, wówczas wydobywając je, uderza się zewnętrzną powierzchnią języka w górną część zębów, jak w słowach: wen, den. Jeśli zaś kreskowane polskie ń prawidłowo wymawiać, pociera się czubkiem języka nie górne, ale dolne zęby, dotykając przy tym środkiem języka podniebienia, jak w słowach: gonie, ogień, koń, cień (Roter 1706, k. A8)⁷.

W podobny sposób dokonał opisu polskiej gramatyki inny śląski nauczyciel – Maciej Gutthäter-Dobrcki w podręcznikach pt. *Goniec gramatyki polskiej* (Oleśnica 1668) oraz *Polnische Teutsch erklärte Sprachkunst* (Oelss 1669). Mimo wpływu gramatyki języka niemieckiego Justusa Jerzego Schotteliusa *Teutsche Sprachkunst* (Brunszwik 1641) autor na zlecenie Rady Miejskiej we Wrocławiu wprowadził dodatkowo polskie terminy gramatyczne, jak na przykład:

nomen – Nennwort – imię; praepositio – Vorwort – przełożenie; declinatio – Abwandlung – staczenie; coniugatio – Zeitwandlung – sprzężenie; nominativus – Nennendung – mianujący; dativus – Gebendung – dawający; localis – Orthendung – miejscowy itp. (Gutthäter-Dobrcki, 1669).

Przystępnemu ukazywaniu problemów gramatycznych w omawianych podręcznikach służyły również różnego typu nazwy własne, a zwłaszcza toponimy odnoszące się do bliskich uczącemu się realiów śląskich (Burzyńska 2004). We wspomnianym wyżej *Kluczu do polskiego i niemieckiego języka* Jeremiasza Roterera w *Części wtórej* przy okazji omawiania rodzaju gramatycznego na przykładzie nazw rzek, miast, zwierząt, ptaków, drzew i owoców, który można rozpoznać według odpowiedniej końcówki, pojawiają się także nazwy śląskie, jak na przykład:

„Foeminina sind: Odra die Oder, Nysa die Stadt Neiss, Warszawa die Stadt Warschau;

Neutra sind: Opole die Stadt Oppeln, Wilno die Wilda;

Masculina sind: Krakow die Stadt Krackau, Toruń die Stadt Thorn, Gdańsk Dantzig, Wrocław Breslau, Brzeg Brieg, Głogów Glogau” (Roter 1706).

⁷ Tekst w przekładzie A. Burzyńskiej-Kamienieckiej.

Śląskie nazwy miejscowe znalazły zastosowanie także przy prezentacji zasad polskiej składni, jak na przykład w podręczniku Jerzego Schläga pt. *Polnische Sprachlehre*, Breslau 1768. W części o łączeniu wyrazów autor wykorzystał śląskie toponimy w konkretnych wyrażeniach, jak na przykład: „w mieście Oleśnicy / in der Stadt Oels; w rzekach śląskich Odrze i Nysie / in den Flüssen der Oder u. Neisse (Schlag 1768, 164); *Jej Mość Pani przyjechała do Brzega*” (Schlag 1768, 188).

Przybliżaniu skomplikowanych wzorów odmiany i sposobów tworzenia określonych form wyrazowych w języku polskim miały też służyć występujące w wielu omawianych podręcznikach nazwy osobowe (Burzyńska-Kamieniecka 2010). Postąpił tak, między innymi, Jan Ernesti, opatrując informację o właściwościach deklinacyjnych antroponomów następującymi przykładami:

„Etllicher Nominum Propriorum Abrisse. Männlichen und Weiblichen Geschlecht: *Święty Piotr*, der heilige Peter. *Baczny Jakub*, der vorsichtige Jacob. *Mądry Wawrzyniec*, der kluge Lorentz. *Bogobojna Elżbieta*, die gottfürchtige Elisabeth. *Czysta Anna*, die keusche Anna” (Ernesti 1689, 95).

Oprócz imion również nazwiska stanowiły materiał poglądowy do wyjaśniania niektórych zjawisk gramatycznych, jak na przykład przy prezentacji sposobu tworzenia nazw osobowych odmiejscowych w popularnym również na Śląsku podręczniku gdańskiego nauczyciela Jana Monety pt. *Enchiridion Polonicum* (wydanie czwarte z 1774 roku poprawione i uzupełnione przez wrocławskiego nauczyciela Daniela Vogla):

„*Paniatowski* (sic!) einer aus dem Geschlechte von Poniat, *Jabłonowski* einer aus dem Geschlechte von Jablon, *Lubomirski* aus dem Hause von Lubomirz, *Leszczyński* von Leszczyn. (...) Die Geschlechtsfrauennamen. *Jej Mość Pani Poniatowska* die Frau von Poniat, *Jej Mość Panna Lubomirska* die Fräulein von Lubomirz, *Jej Mość Panna z Słupowa Szembekówna* die Fräulein Schembecken von Słupow, *Kirszensztejnówna* die Jungfer von Kirschenstein” (Moneta 1774, 63).

Wielu autorów posługiwało się nazwiskami przy wyjaśnianiu zagadnień składniowych, uczynił tak na przykład wspomniany wyżej Jan Ernesti w części *Syntaxis oder Wortfügung* należącej do podręcznika pt. *Polnischer Donat*:

„Er ist des Namens (mit Nahmen) Johannes, Merten, Jacob, Matthias. *Imieniem Jan, Marcin, Jakub, Maciej*. Sie heisset mit dem Zunahmen Engelin. *Przezwickiem Aniołowa, a imieniem Regina*” (Ernesti 1689, 147).

O praktycznym charakterze omawianych podręczników świadczy również fakt pojawiania się w nich wielu przykładowych użyczeń języka w zależności od wymogów zróżnicowanych sytuacji komunikacyjnych, jak na przykład w rozmowach prowadzonych na targu, dialogach w domu czy w szkole (więcej na ten temat: Burzyńska-Kamieniecka 2012, 2013). Istotną rolę pełni tutaj prezentacja

elementów języka odpowiedzialnych za realizację panującego wówczas modelu grzeczności, czego nie brak w omawianych zabytkach (Burzyńska 2002, 202–204), wśród których wyróżnia się zwłaszcza pierwszy wrocławski podręcznik konwersacji Macieja Gutthätera-Dobrackiego pt. *Wydworny polityk* (Oleśnica 1664). Zawiera on przykłady wielu aktów mowy, takich jak m.in. powitania, pożegnania, gratulacje, kondolencje, zaproszenia, przemówienia, a także wykaz obowiązującej tytulatury: *Trzecia część Tytuły Stanów Koronnych w sobie zawierająca, którym przydana osobna Niemca z Polakiem o polskich tytułach rozmowa* (Gutthäter-Dobracki 1664, 278–313).

Na zawartość dawnych podręczników używanych w stolicy Śląska składały się również teksty będące wzorami korespondencji, przeznaczone do wykorzystania w kontaktach zarówno prywatnych, jak i oficjalnych (zwłaszcza w korespondencji handlowej). Do tzw. listowników, czyli zbiorów wzorów listów, należą przede wszystkim dwa śląskie podręczniki – Jerzego Schlaga *Korespondencja* (1741) oraz Jana Ernestiego *Sonderliche Missiven* (1705), które zawierają następujące przykłady korespondencji: „listy – gratulacje (*Gratulacje do Dobrodzieja jakiego, co w stan małżeński wstępuje*), zaproszenia (*List zapraszający na zrękowiny, List w kumy zapraszający*), powinszowania (*Powinszowanie Uroczystości Narodzenia Pańskiego do Przyjaciela jakiego, z Wrocławia 20 Xbra 1738; Powinszowanie Uroczystości Wielkanocnej do Przyjaciela poufalego oraz zaproszenie onegoż do siebie, w Brzegu d. 19 kwietnia 1738; Respons na wyżej położone powinszowanie, w Borku d. 21 Aprilis 1738; Powinszowanie dostąpionego urzędu burmistrzowskiego do jakiego Przyjaciela*), a także liczne podziękowania, napominania, pożegnania, komplementy, prośby, rekomendacje, supliki oraz listy kupieckie (Schlag, *Korespondencja* 1741)” (cyt. za: Burzyńska 2002, 204). Rozwijaniu umiejętności zapisu w języku polskim poświęcił Jerzy Schlag inne dzieło – przeznaczony dla uczniów Miejskiej Szkoły Polskiej podręcznik kaligrafii pt. *Przepiski dla Polskiej Szkoły Wrocławskiej* (1727).

Analizując sytuację nauczania polszczyzny w dawnym Wrocławiu, trzeba uwzględnić fakt, że mniej więcej w połowie XVIII wieku zmienia się motywacja Niemców uczących się tutaj języka polskiego. W przypadku Śląska należy pamiętać o przejściu spod panowania austriackiego pod pruskie (w roku 1741), co osłabiło pozycję gospodarczą miasta, a tym samym kontakty handlowe z Rzeczpospolitą. Dodatkowym czynnikiem osłabiającym pozycję języka polskiego w Europie stały się pod koniec tego wieku zabory. Nie oznacza to jednak, że nauczanie języka polskiego jako obcego całkowicie zamarło – proces ten trwał nadal, aczkolwiek uległ zmianom spowodowanym nie tylko odmienną sytuacją polityczną i gospodarczą, ale także prądami oświeceniowymi wpływającymi na treści i sposoby nauczania. Wyraźnie widać oświeceniową zmianę w tekstach zamieszczanych w podręcznikach: nie są to rozmówki z życia codziennego, ułatwiające naukę komunikacji w języku polskim, lecz teksty zawierające wiedzę

ogólną, przede wszystkim przyrodniczą, historyczną i geograficzną. Odchodzi się od spraw codziennych na rzecz kształcenia ogólnego. Pojawiają się ponadto dydaktyczne powiastki umoralniające, stawiające na pierwszym miejscu wychowanie etyczne, a także w posłuszeństwie wobec władz. Czasy Fryderyka II Wielkiego zaowocowały między innymi wprowadzeniem do niektórych książek tekstów wyrażających przekonanie, że poddany powinien być bezwzględnie posłuszny każdej władzy (por. niżej uwagi na temat *Manualika* Stanisława Stawskiego). Pojawiły się też nowe opracowania gramatyki języka polskiego (Onufry Kopczyński, Józef Mroziński), w większości znane autorom nowych pomocy do nauczania JPJO.

W drugiej połowie XVIII, przez cały XIX i na początku XX wieku działały we Wrocławiu szkoły przede wszystkim protestanckie, ale również katolickie, w których nauczano języka polskiego jako obcego. Były to zarówno szkoły realne, jak i gimnazja. Po zamknięciu Miejskiej Szkoły Polskiej w 1766 roku naukę języka polskiego zorganizowano w Gimnazjum św. Marii Magdaleny. Uczyli tu m.in. Stanisław Stawski i Jan Mikołaj Fritz. W drugim równie znakomitym Gimnazjum św. Elżbiety długie lata uczył Jerzy Samuel Bandtkie, Jan M. Fritz i Karl Ferdinand Kampmann. W szkole św. Ducha pracował Jerzy S. Bandtkie (był tam w latach 1764–1784 rektorem i lektorem) oraz Jan M. Fritz. W katolickim Gimnazjum św. Macieja zatrudnieni byli tacy nauczyciele, jak: Wojciech Jarochoowski, Wojciech Plebański, Franciszek Idzikowski oraz Jan M. Fritz. Działające we Wrocławiu Gimnazjum na Międzymurzu (*Am Zwinger*) miało za zadanie przygotowywać do zawodów mieszczzańskich. Od roku 1837 do 1856 nadobowiązkowy lektorat języka polskiego prowadził tam Karl Pohl, po nim zaś Jan M. Fritz. Od roku 1860 uznano we Wrocławiu język polski (obok angielskiego) za jeden z obowiązujących nowożytnych języków obcych. Klimat sprzyjający nauczaniu polszczyzny w szkołach wrocławskich zmienił się po 1863 roku, a jeszcze bardziej pogorszył po 1870 (Pater 1978).

Wielu ze wspomnianych nauczycieli było bardzo zmotywowanych, walkę o wprowadzenie języka polskiego jako obowiązkowego przedmiotu nauczania prowadzili długo i konsekwentnie, w czym najbardziej uparty był Jan M. Fritz.

Podobnie jak w latach wcześniejszych (a także późniejszych) autorami pomocy do nauczania byli przede wszystkim nauczyciele języka polskiego. Przegląd ich dziewiętnastowiecznych dokonań pokazuje, czym materiały te różniły się od opracowań wcześniejszych, na ile były nowatorskie i oryginalne w prezentowaniu nauczanych treści.

Poniżej przedstawione zostaną wybrane podręczniki do nauczania polszczyzny we wrocławskich szkołach od końca XVIII do początków XX wieku. Podkreślić wypada, że okres XIX wieku nie jest dobrze zbadany pod kątem nauczania języka polskiego jako obcego z punktu widzenia glottodydaktyki. Fragmenty tego opracowania stanowią próbę zarysowania tej problematyki.

Nauczycielem języka polskiego we wrocławskich szkołach w drugiej połowie XVIII wieku był Stanisław Stawski (1732–1796). Ten pochodzący z polskiej rodziny wrocławianin pracował jako „polnischer Sprachmeister” w latach 1791–1796 w Gimnazjum św. Elżbiety, po roku 1789 w Gimnazjum św. Marii Magdaleny oraz w Wilhelmsschule. Był nie tylko nauczycielem, ale także tłumaczem oraz autorem dwóch podręczników. Jeden z nich to *Manualik do nauczenia się polskiego języka*, Breslau 1795. Jest to zbiór różnych tekstów umieszczonych w dziewięciu rozdziałach, na przykład dotyczących wiedzy o świecie (przede wszystkim o przyrodzie), zawiera także powiastki moralne, wzory listów, trzy fragmenty z gazet oraz dwie komedie w tłumaczeniu autora (*Paź* oraz *Zbieg z synowskiej miłości*). Zgodnie z podejściem oświeceniowym nauczanie języków obcych miało również kształtować charakter i postawę moralną młodzieży oraz uczyć o świecie – stąd teksty naiwnie umoralniające i krótkie informacje o różnych zjawiskach, przede wszystkim przyrodniczych. Przesłanie moralne zawarte w tekstach książki Stawskiego można streścić w słowach: posłuszeństwo, obowiązek i praca. Sztywny dydaktyzm jest dziś trudny do zaakceptowania, wówczas jednak był przejawem postępu oświeceniowego. Zgodnie z deklaracją autora zamieszczone w *Manualiku* teksty są jego tłumaczeniami z języka niemieckiego. Nie zostały one dostosowane do polskich realiów, w związku z czym jest to właściwie „prezentacja kultury niemieckiej dla Niemców w języku polskim” (Dąbrowska, Pasięka 2010), co z dzisiejszego punktu widzenia byłoby trudne do zaakceptowania. Charakterystyczny dla oświecenia dydaktyzm przejawia się w przedstawianiu świata jako dzieła Bożego; na świecie widać mądrość Boga na każdym kroku. Afirmacja absolutyzmu Fryderyka II przejawia się między innymi w dwóch wspomnianych komediach zamieszczonych w *Manualiku* (Krzyżanowska 2011).

Znaną i interesującą postacią działającą we Wrocławiu był także Jerzy Samuel Bandtkie, kalwin po studiach w Jenie i Halle. Kilka lat pracował jako nauczyciel domowy, a od roku 1798 jako lektor języka polskiego w Gimnazjum św. Elżbiety we Wrocławiu (sam był jego absolwentem). W 1804 roku został rektorem Szkoły św. Ducha (na Nowym Mieście). Był autorem *Gramatyki polskiej dla Niemców*, której podstawę stanowił podręcznik Onufrego Kopczyńskiego. Zarówno pierwsze wydanie (1808), jak i kolejne, zmienione, pochodzące z lat 1815, 1818 i 1824, zawierały nowe treści, uwzględniające osiągnięcia sławistyki. Erudycja i wykształcenie historyczne Bandtkiego widoczne są w rozdziale poświęconym ortografii, w którym odwołuje się do *Historii literatury polskiej* Feliksa Bentkowskiego, opracowań Czecha Josepha Dobrowskiego (któremu zadedykował trzecie wydanie *Grammatyki*), szesnastowiecznych propozycji ortograficznych Jana Januszowskiego i Jana Kochanowskiego. Na kilku stronach porównuje ortografię z czasów Zygmunta Augusta, początku XVIII wieku i jego końca (propozycja Naruszewicza i Krasickiego), zasady Franciszka Dmochowskiego i wreszcie Onufrego Kopczyńskiego. Rozważa następnie pisownię Felińskiego i Lelewela,

a także Biblii Gdańskiej (wydanie z roku 1632). O nowoczesnym i przemyślanym podejściu świadczy fakt, że rezygnuje z pisowni Kopczyńskiego jako zbyt skomplikowanej i stosuje tę według Naruszewicza i Krasickiego (Bandtkie 1824, 14–25). Przykład analizy ortografii i wyboru systemu najwygodniejszego dla uczących się pokazuje dogłębne analizowanie wprowadzanych rozwiązań. Podejście takie nie było częste w gramatykach języka polskiego opracowywanych z myślą o cudzoziemcach. Zamieszczony na końcu gramatyki Bandtkiego polsko-niemiecki słownik według pochodzenia (*Kurzgefaßtes polnisch-deutsches Woerterbuch nach der Abstammung*) jest opracowaniem bardzo nowatorskim. Słownik ten ma układ gniazdowy (np. *bić, dobić, dobijać się, nabijać, obić, odbić, odbijać, podbijać, przebić, przybijać, rozbijać, ubić, wbić, wybić, zsbić, zbić, bitwa, bijak, bicz, biczować, bój, bojowisko, pobojuwisko, rozbój, wybój, zabój, rozbójnik, zabójca, zabójstwo, bitny*⁸), a jego nowatorstwo polega na podawaniu przy czasownikach (choć nie wszystkich) rządu, np. *grozić – komu, co, czem*. Trudniejsze formy czasownikowe podawane są w dwóch miejscach – w pierwszej osobie l. poj. oraz w bezokoliczniku: *jadę vide jechać*. Gramatyka ta wymaga bez wątpienia dokładnego zbadania i omówienia.

Pracowity Jerzy Samuel Bandtkie napisał również *Nowy polski elementarz*, Wrocław 1803. Jest to tłumaczenie z języka niemieckiego, jednak w znacznej mierze dostosowane do języka polskiego, historii i literatury polskiej. Podręcznik przeznaczony został dla dzieci polskich, nie cudzoziemców. Omawiamy go jednak z tego powodu, że podobne teksty zawierały wówczas także prace pisane z myślą o cudzoziemcach – oprócz nauki języka przekazywana była w nich wiedza o świecie, co służyło wzbudzaniu ciekawości uczących się. Elementarz składa się z kilku rozdziałów: rozdział pierwszy traktuje o głoskach (*Każda głoska ma swoy brzęk osobliwy*); w tym samym rozdziale podane są sylaby do nauki wymowy, a także wyrazy jedno-, dwusylabowe do czytania (np. *żyd, czas, rzekł; Cza-sem rze-ki brze-gi zer-wą; Dzi-siaj pięk-nie słoń-ce świe-ci*). Rozdział drugi *O czytaniu* informuje, czym jest proces czytania: *Czytać jest to zbierać głoski do jednej sylaby należące i one razem wspólnie wymawiać* (Bandtkie 1803, 11). W rozdziale trzecim zamieszczono wiersze, bajki i przypowieści, przede wszystkim Ignacego Krasickiego, następnie różne umoralniające historie. Kolejny rozdział to wypisy z historii naturalnej, piąty zaś – „różne wiadomości z wyższych nauk” (o ciałach niebieskich, powietrzu, Ziemi itp.), rozdział szósty natomiast zawiera naukę moralną dla dzieci, bez której nie mógł obejść się oświeceniowy podręcznik.

W połowie XIX wieku wśród lektorów języka polskiego we Wrocławiu wyróżniają się dwie postacie: Jana Mikołaja Fritza i Karla Ferdinanda Kampmana. Obaj byli nauczycielami i równocześnie autorami pomocy dydaktycznych dla swoich uczniów.

⁸ Pisownia została uwspółcześniona.

Jan M. Fritz (1809–1870) był synem kupca, pochodził z Frankfurtu nad Menem⁹. Niemiec ten dość wcześnie związał się z Polską (Warszawą i Krakowem), potem z Wrocławiem, do którego przyjechał w 1848 roku i rozpoczął pracę jako nauczyciel prywatny języka polskiego w Gimnazjum św. Elżbiety. Ponieważ działał bardzo energicznie i skutecznie na rzecz nauczania języka polskiego w szkołach niemieckich, w 1849 roku został nauczycielem języka polskiego w Królewskim Gimnazjum św. Macieja, a od Wielkanocy tego roku pracował w Szkole Realnej św. Ducha, by w październiku objąć stanowisko lektora w Gimnazjum św. Marii Magdaleny¹⁰. W ciągu dwóch lat opanował więc lektorat języka polskiego w czterech wrocławskich szkołach. W tym samym czasie objął lektorat języka polskiego na Uniwersytecie Wrocławskim. Zdecydowano się na takie rozwiązanie, mimo braku odpowiedniego wykształcenia Fritza. Funkcję lektora uniwersyteckiego sprawował przez dziesięć lat do roku 1859. Uważał, że Niemcy powinni poznawać język polski, ponieważ prowadzi to do zbliżenia narodów. Próbował – pisząc odpowiednie pisma do władz szkolnych i kościelnych – zwrócić uwagę na potrzebę obowiązkowego nauczania języka polskiego w szkołach wrocławskich, jednak – mimo wielu wytrwałych prób – nie odniósł pełnego sukcesu. Jego silne zaangażowanie w sprawę wprowadzenia lektoratu do wrocławskich szkół przyniosło rozczarowanie – to nie on, lecz Karl F. Kampmann miał kontynuować działalność lektorską. Trudno obecnie ustalić, co miało wpływ na taką decyzję ówczesnych władz oświatowych.

Bezsprzecznym sukcesem Fritza było wprowadzenie języka polskiego do pięciu wrocławskich szkół. Rok 1860 można uznać za przełomowy we wprowadzaniu lektoratu języka polskiego do wrocławskich szkół (Roszkowska 1953, 536) – pojawiła się bowiem matura z języka polskiego.

Jan M. Fritz był autorem podręcznika języka polskiego napisanego specjalnie dla uczniów gimnazjów i szkół realnych. Pierwsze wydanie *Elementarbuch* wyszło w roku 1849, drugi kurs – w 1850 w tym samym wydawnictwie; następnie oba kursy w latach 1850–1852. Wydanie czwarte poprawione miało miejsce w 1861 roku (Roszkowska 1952, 560). Na edycję z 1861 roku składają się oba kursy. Pierwszy kurs (Fritz 1861) to niewielki (76 stron), uporządkowany pod względem struktury podręcznik, przyjazny – jak się wydaje – uczniowi. Uporządkowanie polega między innymi na organizacji słowniczka (nie alfabetycznej) według liczb podawanych też przy poszczególnych zagadnieniach gramatycznych w podręczniku właściwym. Wydanie to zawiera błędy merytoryczne, co nie jest jego najlepszą rekomendacją. Nie stanowi też typowego podręcznika podzielo-

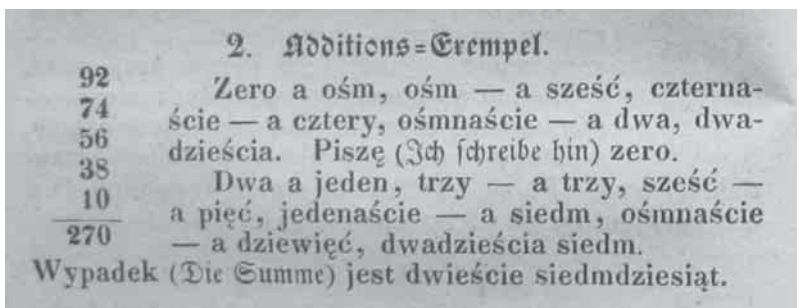
⁹ Informacje o Janie M. Fritzu pochodzą w większej części z artykułu Wandy Roszkowskiej (1952) oraz Polskiego Słownika Biograficznego, 1948, t. XVII, z. 31, s. 150–151. Hasło autorstwa T. Mikulskiego i A. Rombowskiego.

¹⁰ *W prasie i administracji szkolnej zabiegał gorliwie o wprowadzenie do szkół średnich języka polskiego* – piszą T. Mikulski i A. Rombowski w *Polskim Słowniku Biograficznym*.

nego na lekcje, lecz raczej przypomina gramatykę z ćwiczeniami. Metoda stosowana przez Fritza polega na podaniu przykładu i dopiero potem odpowiedniej reguły. Siłą tradycji Fritz rozpoczyna od przedstawienia liter (alfabetu) i wymowy. Ćwiczeniom fonetycznym służy długa lista odpowiednio dobranych wyrazów (np. *bal, fala, mur, cud, cebula, cnota, gracz, tocz, tucz, mlecz, żaba*). Następnie pojawia się fleksja, przy czym wyraźnie widać przemyślane stopniowanie trudności: na początku liczba pojedyncza rzeczowników trzech rodzajów wraz z przykładami i zdaniami do tłumaczenia (np. *Chleb (jest) suchy. – Czas będzie krótki; Czy wyspa jest wielka? – Czy studnia była bardzo głęboka? – Czy szarańcza nie mała i zielona? – Czy miasto teraz nie bardzo piękne? – Wino wtedy tanie było a dobre. – Miejsce nie dość będzie piękne. – Zboże teraz już dość drogie*). Przed liczbą mnogą rzeczowników pojawia się odmiana czasownika *być* w l. poj., w mnogiej zaś dopiero po liczbie mnogiej rzeczowników. Na tle innych dziewiętnastowiecznych gramatyk dla cudzoziemców uwagę zwraca brak form *byłom, byłoś*. W liczbie mnogiej zastosowano przykłady: *Czyi wujowie tak łaskawi jak moi? Dla czego Francuzi zawsze tak lekkomyślni? Wtedy mówcy owi jeszcze nie byli tak znani; Myszy małe a dość szkodliwe; Czy nogi twoje już nie tak zimne?; Wsie polskie zwykle nie tak piękne jak niemieckie; Sklepy terazniejsze już nie tak małe i wąskie*. Jako odchylenia od reguły podaje się liczbę mnogą: *fundamenta, interesa, procesa, kosza, grunta*, a także *pluralia tantum*.

Oto przykłady na dopełniacz rzeczowników rodzaju męskiego: *Skrzydła takiego motyla małego bardzo są piękne. Czy rączka młota czeladnika waszego nie była za krótka?; Czy uszy (sic!) igiel waszych przypadkiem nie za małe? Terazniejsze wagony kolei pruskich ładne są i wygodne*. Sposób wprowadzania liczebników różni się znacznie od tradycyjnego, a mianowicie podawane są jedynie w działaniach arytmetycznych, z czego wynika założenie, że uczący się umieli już dodawać, mnożyć i odejmować:

Liczebniki porządkowe wprowadzano przy uczeniu dat, np. Wrocław, dn. 1go Stycznia 1857 r. (*Wrocław, dnia pierwszego Stycznia tysiąc ośmset pięćdziesiątego siódmego roku*).



Rycina 1. Przykład sposobu nauczania polskich liczebników głównych w podręczniku J.M. Fritza (*Elementarbuch der polnischen Sprache* 1861, 58)

W dodatku (*Anhang*) podane są wyrażenia do ćwiczenia deklinacji, przy czym zwraca uwagę nieneutralny szyk w wyrażeniach nominalnych, np. *bystra rzeka tamta, gruba taka książka, swawolne źrebię takie, poseł rossyjski, chorągiew pruska, łeb koński*.

Drugi kurs podręcznika Jana M. Fritza (1861) poświęcony został czasownikowi i jego rekcji. Koniugacja podana jest w wersji tradycyjnej, czyli pod przemożnym wpływem gramatyki łacińskiej. Kolejno pojawia się: Präsens, Präteritum, Futurum compositum, Conditionalis, Optativ (*Obyś zawsze tak postępował; Bodajby Odra już opadła*), Subjunctiv (*Schowalem klucz, ażeby nie zginął; Doktor żądał, żebyś wiele chodził*), Gerundium perfectum (*Utlukłszy cukier, przygotowała kawę; Wypruchniawszy¹¹, ząb wyleciał*), Participium Passivum (*Towarzystwo obląkanego człowieka nie jest bardzo przyjemne; Żądania pijanych ludzi zwykle są nierozsądne*) wraz z informacją, że może być utworzone tylko od słów dokonanych. Kolejno pojawia się Unpersönliches Präteritum (*Pracowano dzień i noc; Nigdy tyle nie kłamano, jak teraz*), Substantivum verbale (*Czy ryczenie lwa istotnie jest tak przeraźliwe? Więźniowie mieli rozkaz tłuczenia kamieni*). Czasowniki podzielono na siedem koniugacji według zakończeń obu liczb, jak podaje autor: *ę, esz, e – emy, ecie, a; ię, iesz, ie – iemy, iecie, ią; je, jesz, je – jemy, jecie, ją (Kto teraz sieje? Czy kogut pieje?); ę, iesz, ie – iemy, i, a (Prości ludzie często klną); ę, isz, ysz, i, y – imy, icie, ymy, ycie, a; ię, isz, i – imy, icie, a; am, asz, a – amy, acie, ają*. Kolejno pojawia się informacja, że Futurum simplex tworzy się tylko od czasowników dokonanych. Dalej następują przykłady na: Gerundium Präsens – *Piekarz piekąc dobry chleb, zawsze ma odbyt; Nie pracując zrobił wielki majątek*; Participium Activum – *Pryskające pióro nic nie warte; Osoby uczące młodzież zaszczytne mają powołanie*; Imperativ: *Piecz większe bułki, piekarzu! Nie plujcież, chłopcy!* Wśród czasowników „niewzorowych i ułomnych” wyróżnia się między innymi formy: *Czy służąca już mella pieprz? Czy kawa już melta? Ogrodnik pełł wszystkie grzedy. Czy dziewczka tu już pełła? Oto zagony już pelte*. Kolejno omówiona jest forma Verbum reflexivum (np. *Nie bardzo szlachetnie się Pan mścił*), Verbum objectivum (np. *Czy ostrugasz wszystkie jabłka? Chłop napawa byka swego*), Verbum passivum (np. *Praca została wynagrodzona; Praca wynagradza się*), Verba imperfecta (np. *Dziecko ciągle kaszle. Prządźcie teraz te konopie!*), inhoativa (np. *Zęby od cukru czernieją. Tak młody jeszcze jestem, a już siwieję*), frequentativa (np. *Dobrze śpi (sypia)*), Verba perfecta (słowa dokonane), np. *Apoplexia ją poraziła; Ta praca wyczerpie wszystkie siły moje*. Podaje się ponadto słowa jednolite, czyli dauerlose Verba, np. *Zakonnice klęknęły do modlenia się. Stęknęła widząc syna brata swego*. Fritz przytacza też Unpersönliche Verba (słowa nieosobiste), np. *Grzmi ciągle; Jest jeszcze i tańszy cukier od tego*. Na tym kończy wywód dotyczący czasownika i jego form. Jak widać, autor nie unowocześnił podejścia

¹¹ Ortografia oryginalna.

do czasowników, pozostawiając bezkrytycznie te kategorie, które zostały przejęte z gramatyki łacińskiej, i niepotrzebnie mnożąc koniugacje.

Kolejny fragment poświęcony jest rządowi przypadków – autor podaje przyimki wraz z przypadkami, np. *Pojechaliśmy na Berlin, Magdeburg, Brunswick, Hanower i Kołonię; Placili pszenicę wtedy po dwadzieścia złotych korzec. Zapłaciłem tę bawełnę po złotemu, a te igły po czeskiemu. Owce strzygą się nożycami.*

Omówiona książka napisana została w duchu metody gramatyczno-tłumaczeniowej, jednak w nieco zmodyfikowanej formie. Zmiany polegają przede wszystkim na niewprowadzaniu nadmiernych szczegółów i wyjątków, a także stosowaniu gradacji trudności wprowadzanego materiału. Przykłady użycia poszczególnych form gramatycznych prawie nie wiążą się z codziennym życiem uczniów, co mocno osadza się w ówczesnej tradycji glottodydaktycznej.

Jak zauważa Wanda Roszkowska, *obydwa wydane przez Fritza podręczniki „Elementarbuch” i „Wypisy z pisarzy polskich” nie mają dobrego kursu w szkołach wrocławskich. Góruje nad nimi w szkołach ewangelickich podręcznik Kampmanna, a u św. Macieja książka Poplińskiego* (Roszkowska 1952, 537). Niewątpliwie zaletą prac Fritza jest ich praktyczne nastawienie, polegające chociażby na wprowadzaniu fragmentów współczesnej prozy polskiej, a nie ciągłym wykorzystywaniu problematyki starożytnej, charakterystycznym dla Kampmanna i Pohla.

Autorstwa Jana M. Fritza są także wspomniane wcześniej *Wypisy z pisarzy polskich*, Breslau 1861. W *Wypisach* znalazła się między innymi *powiastka*, czyli „krótki utwór fabularny pisany prozą”, którego cechą istotną w przypadku podręczników jest pełnienie „roli instrumentu dla zadań dydaktycznych” (SLP XIX 1995, 732). Dydaktyzm i moralizatorstwo to podstawowe funkcje utworów tego typu. Teksty te charakteryzuje naiwny, wręcz nachalny dydaktyzm, obecnie trudny do zaakceptowania, wówczas jednak często stosowany. Poza powiastkami *Wypisy* zawierają teksty przekazujące wiedzę o świecie, poświęcone m.in. opisom różnych zdarzeń losowych (np. w krótkim opowiadaniu *Zawieja śnieżna na Podolu* burza śnieżna jest tak straszna, że giną konie, sługa i pan). W podręczniku znajdują się także liczne opisy miejsc i obiektów, jak na przykład opis kościoła św. Krzyża we Wrocławiu, kopalni soli w Wieliczce, Puszczy Białowieskiej i innych. Potem następują *Ustępy z historii naturalnej* (np. opis żubra, sobola, lwa, niedźwiedzia, bobra, polowania na wieloryby). Pojawiają się też teksty poświęcone zwyczajom i obyczajom Słowian (kolęda, kulig, święcone), życiorysom sławnych osób, np. królów polskich. Całość kończą *Ustępy historyczne*, w których między innymi znajduje się opis bitwy pod Płowcami, pod Warną, pod Bukowiną, ale także pod Kircholmem oraz – z historii powszechnej – wspomina się upadek Konstantynopola. Zbiór tekstów do czytania jest dość urozmaicony zarówno pod względem tematycznym, jak i długości tekstów. Mogły one służyć młodzieży szkolnej, która już dobrze opanowała język polski, są bowiem stosunkowo trudne.

Do grona wrocławskich nauczycieli języka polskiego w omawianym okresie należy również wspomniany wcześniej Karl Ferdinand Kampmann, który uczył języków starożytnych w Gimnazjum św. Elżbiety (wcześniej pracował we wrocławskim Gimnazjum św. Marii Magdaleny, a także we Wschowie i Oleśnicy). Był lektorem języka polskiego we wrocławskich szkołach w tym samym czasie, co Jan M. Fritz. Pełnił funkcję prorektora w Gimnazjum św. Elżbiety i profesora nauczającego języka polskiego (informacja o tym fakcie umieszczona została na karcie tytułowej napisanego przez niego podręcznika).

Kampmann zasłużył się jako autor cyklu książek do języka polskiego dla uczniów szkół wrocławskich pod tytułem *Elementarbuch der polnischen Sprache für den Schulunterricht*, na który składają się trzy części: *Grammatik*; *Polnische Lesestücke* oraz zadania do tłumaczenia z języka niemieckiego na polski (*Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Polnische*). W wydaniu z roku 1863, w tomie zawierającym gramatykę, w spisie treści (s. XI–XIV) podana jest też informacja o zawartości tomu z czytankami polskimi (*Wypisy polskie łatwiejsze*) oraz tomu zawierającego niemieckie czytanki do tłumaczenia na język polski. We wstępie autor pisze, że książka przeznaczona jest dla uczniów *tercji*, najwyżej *kwarty* gimnazjów oraz szkół realnych, ponieważ w tym wieku młodzież ma jeszcze elastyczne narządy mowy, a także zna języki starożytne i francuski.

W pierwszej części (gramatyka wraz ze słownikiem etymologicznym) przedstawiono – zgodnie z dawno przyjętym zwyczajem – alfabet wraz z wymową, ortografią i interpunkcją; deklinację rzeczowników (Kampmann w rodzaju męskim wyróżnia rzeczowniki męskoosobowe oraz nazwy rzeczy i zwierząt), formy zakończone na *-anin* uważa za nieregularne; w deklinacji drugiej wymienia ciekawe warianty: *cerkiew* i *cerkwia*, *Żółkiew* i *Żółkwia*, *pieczeń* i *pieczennia*, *głęb* i *głębia*, zaznaczając, że pierwsza z podawanych form jest częstsza; w deklinacji rzeczowników nijakich nie wprowadza innowacji. Rzeczowniki defektywne to *singularia* i *pluralia tantum*, przy czym czasem włączone do tych grup wyrazy mogą budzić sprzeciw (*cukierki*, *piersi*, *bliźnięta* jako *pluralia tantum*). Osobny fragment poświęcony został wyrazom obcym. W części dotyczącej koniugacji pisze o stronie (*Genus*), trybach (*Modi*), liczbie i czasie. Wymienia czasowniki jednotliwe i częstotliwe, nie zawsze dziś w takiej formie występujące (*mówić* – *mawiać*, *robić* – *rabiać*). Czasowniki dzielą się na trzy koniugacje według końcówek osobowych (I *-am*, *-asz*, *-a*; II *-ę*, *-isz*, *-ysz*, *-i*, *-y*; III *-ę*, *-esz*, *-e*). Późniejsze paragrafy przynoszą dodatkowe informacje o podziale koniugacji na klasy, odmiana czasownika komplikuje się więc coraz bardziej. Dalsze szczegóły odmiany czasowników pomijamy. Część poświęcona słowotwórstwu zaczyna się od uwagi, że giętkość języka polskiego w tworzeniu nowych wyrazów przez derywację lub łączenie słów jest ogromna, dzięki czemu w polszczyźnie da się wyrazić jednym słowem to, do czego w innych językach potrzeba ich więcej. Wspominamy o tym dlatego, że dołączony do podręcznika

słownik, napisany przez Augusta Mosbacha, określony jest jako etymologiczny (*Zarys słownika etymologicznego języka polskiego z wykładem niemieckim*), chociaż nie jest to ujęcie etymologiczne w dzisiejszym rozumieniu tego słowa, lecz gniazdowe – obok siebie umieszczone zostały wyrazy wywodzące się od jednego rdzenia. Dodatkowo we *Wstępie* można przeczytać, że przy układaniu tego słownika korzystano ze słownika Lindego jako źródła, a także z krótkiego słownika etymologicznego dołączonego do *Polnische Grammatik für Deutsche* (1808) Jerzego S. Bandtkiego¹². Wykorzystane zostały zatem bardzo ważne współczesne autorowi słowniki, co potwierdza wartość opracowania Kampmanna i Mosbacha. Jako przykład weźmy hasło *jąć*: *najmować, nająć, obejmować, pojmować, przejmować, przyjmować, ujmować, zajmować, zdejmować, pojęcie, pojętny, najemnik, wyjątek, ujma, sejm, rozejm, przyjaźń, przyjaciel, przyjemny, zieć, wziętość, uprzejmy*¹³. Na takim sposobie budowania artykułu hasłowego w postaci gniazda wyraźnie odciska się, charakterystyczne dla XIX wieku, podejście diachroniczne do badań nad językiem, a także uwidacznia się tutaj chęć ułatwienia uczącym się opanowania polskiej leksyki.

Druga część gramatyki Kampmanna poświęcona została nieodmiennym częściom mowy – przyimkom, przy których podano także rząd, oraz przyrostkom, czyli niektórym partykułom. Trzecia część to składnia, w której umieszczono między innymi rekcję przypadków i spójniki. W części rozwijającej umiejętność czytania znajdują się zadania poświęcone wymowie (pojedyncze wyrazy lub krótkie przemyślnie skonstruowane zdania, np. *Cale ciało czarne. Samo siano szare. Cacana sarna zabita*). Autor zdawał sobie bardzo dobrze sprawę z trudności w rozróżnianiu trzech szeregów spółgłoskowych trudnych dla cudzoziemców. Kolejno następuje trzysta numerowanych przysłów i krótkich zdań pogrupowanych tematycznie, zawierających tzw. mądrości życiowe (np. *Jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz; Nie wywołuj wilka z lasa*).

Część druga *Elementarbuch* to *Wypisy polskie łatwiejsze*, zawierająca krótkie teksty Stanisława Jachowicza, Ignacego Krasickiego, Klementyny Tańskiej, Franciszka Wężyka i innych. Na końcu tomu umieszczono krótki praktyczny słowniczek.

Część trzecia *Elementarbuch* to niemieckie teksty do przełożenia na język polski, wydane – jak wyjaśnia autor – dlatego, że brak takich pomocy z tekstami

¹² *Kurzgefasste polnisch=deutsches Wörterbuch nach der Abstammung* (230 stron oddzielnej paginacji).

¹³ Hasło *jąć* u Bandtkiego zawiera wyrazy: *dojmować, najmować, obejmować, pojmować, przejmować, przyjmować, ujmować, wyjmować, wzdejmoować, zajmować, zdejmować, wziąć, zawziąć, pojęcie, pojętliwy, pojęty, najemny, najemnik, przyjemny, wzięty, zawzięty, wziętek, wyjątek, pojmać, pojmaniec, rozejm, sejm, sejmować, sejmik, sejmikować, wzajem, wzajemny, imię, imienny, imiennik, mieć, jeniec* (Bandtkie 1824, 61–62).

do tłumaczeń. Są to nie tylko teksty, lecz także połączenia wyrazów, np. *Die gerechten Könige. Die Weisen Minister. Die mutigen Männer*. Oto początek tekstu do przetłumaczenia: *Herr X. war Beamter in Krakau und hatte fünf Söhne; der erste wollte Soldat werden, der zweite Kaufmann, der dritte Lanadwirth, der vierte Arzt, der fünfte Seemann; er selbst war arm und bescheiden, seine Söhne wurden reich, angesehen und stolz*. Jest osiemdziesiąt takich ćwiczeń tłumaczeniowych, w których pojawiają się także informacje o ziemiach polskich: *Das Land an den ufern der Weichsel, auf angenehmen und fruchtbare, etwas über die Ebene sich erhebenden Hügeln gelegen (...), welches ehemals die Wojewodschaften von Brześć, Inowroclaw und das Land von Dobrzyn begriff, nennt man Kuiawien*. Zawartość podręcznika jest przemyślana i spójna – od ćwiczeń silnie nakierowanych na gramatykę, poprzez informacje o ziemiach polskich, do fragmentów z Herdera. Całość zamyka ułatwiający pracę słowniczek.

Cykl trzech książek do nauki języka polskiego jako obcego Kampmanna został starannie skonstruowany i mógł stanowić wydatną pomoc we wrocławskich szkołach.

Kolejny wrocławski nauczyciel języka polskiego, o którym warto wspomnieć, to Wojciech Jarochoński (1846–1910), absolwent Gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu oraz filologii uniwersytetów we Wrocławiu i w Berlinie. W latach 1874–1910 uczył we Wrocławiu języka polskiego w Gimnazjum św. Macieja, a także w śląskim seminarium duchownym. Pracował na stanowisku profesora i radcy. Jest znany jako autor podręcznika do nauki języka polskiego pt. *Leitfaden für den Unterricht in der polnischen Sprache*, Breslau 1897.

Wydanie trzeciego podręcznika ukazało się w 1919 roku, a więc już po śmierci autora, z czego wniosek, że książka była ceniona. We wstępie (podpisanym Adalbert von Jarochoński, Breslau 1904) podano informację, że wydanie to różni się od pierwszego znacznym skróceniem opowiadań do czytania oraz tym, że po podaniu reguł gramatycznych ilustruje się je wieloma przykładami. Mogą to być zarówno pojedyncze wyrazy: *Bóg Gott – człowiek der Mensch, (...) pływa schwimmt* itp., jak i całe zdania, np. *Ojciec kocha syna – Ojcowie kochają synów. (...) W domu są pokoje – W pokoju jest stół – W pokojach są stoły – Na stole jest talerz, nóż, widelec i łyżka – Na stolach są talerze, noże, widelce, łyżki*; np. jako ilustracja użycia liczebników: *Człowiek ma jedną głowę, dwie nogi, pięć palcy u każdej ręki, dziesięć palcy u dwóch rąk*. Po części gramatycznej następuje część poświęcona leksyce (Wörterverzeichnis), ułożona według pól tematycznych. Pól tych jest dziewiętnaście, prawie zawsze ilustrowane są zdaniami. Wypowiedzenia te charakteryzuje urozmaicona struktura, są wielokrotnie złożone, przekazują konkretne informacje, np. *Na górę wchodzi się po schodach i najprzód wchodzi się do sieni albo do przedpokoju przez drzwi, które się zamykają i otwierają klamką i kluczem (...)* *W szkołach wyższych uczą się uczniowie obcych języków, nowożytnych, niemieckiego, polskiego, francuskiego i angielskiego, starożytnych, greckiego i łacińskiego. – Rok szkolny trwa u nas*

od Wielkanocy do Wielkanocy. (...) Autorów obcych tłumaczmy dosłownie na język ojczysty (...) Uczniowie klas niższych uczą się deklinacji i koniugacji, potem uczą się nauki o zdaniu, zdaniu głównem i pobocznem. – W językach obcych ważną jest rzeczą nauczenie się wokabuł – Bez nauki wokabuł nie można pisać ani mówić obcym językiem.

Niewątpliwe zasługi dla krzewienia polszczyzny w dawnym Wrocławiu ma również ks. Wincenty Kraiński (1786–1882). Pracował w stolicy Dolnego Śląska od 1849 roku jako kaznodzieja polski i wykładowca języka polskiego w seminarium duchownym; od 1851 roku na Uniwersytecie Wrocławskim wykładał język polski, a także francuski, angielski i włoski. Wincenty Kraiński miał ciężkie życie na uniwersytecie, co potwierdzają informacje zawarte w autobiografii *Książd Wincenty* (Gondek 2009; Dąbrowska 2011). Pracował jednak ofiarnie.

Kraiński jest autorem podręcznika pt. *Polnische Grammatik in drei Coursus*, wydanego w 1862 roku (o tym podręczniku więcej zob. Dąbrowska 2011). Opracowanie to na pewno nie było samouczkiem (brak w nim objaśnień, są tylko reguły wraz z przykładami), lecz książką do pracy z nauczycielem. W części poświęconej czasownikom wymienia się cztery koniugacje dzielone na podtypy: I *am, asz*; II *ę, esz* z wyjątkami *jem, wiem, rozumiem*. Koniugacja druga ma pięć podtypów: czasowniki na *ować, ywać, iwać, awać*, do drugiego należą czasowniki zakończone na *c, dz, dź, źć, ść* (np. *wlec, iśdź, ciec, łądz, prząść*), do trzeciego zakończone na *ć* (np. *dąć, kłóć, drzeć*), do czwartego zakończone na *ec, ac* (np. *rozumieć, wiedzieć, grzać*), do piątej zaś czasowniki zakończone na *nąć* (np. *tchnąć, kichnąć*). Trzecia koniugacja dzieli się na trzy podtypy: czasowniki zakończone na *ić*, które w czasie teraźniejszym mają *ę, ie* (np. *gardzić, chwalić*), do drugiego podtypu zakończone na *eć* (np. *myśleć, lecieć, musić (sic!) – muszę, musilem*), do trzeciego zaś zakończone na *ać* (np. *stać, spać, chrapać*). Czwarta koniugacja dzieli się na dwa podtypy: zakończone na *yć* (np. *liczyć, chędożyć*) oraz zakończone na *eć* (np. *drzeć, milczeć*). Podział to, jak widać, niejasny i zagmatwany, zachodzący na siebie. Nie rozjaśnia koniugacji, lecz wybitnie ją zaciemnia.

Pod koniec drugiego kursu (w którym zamieszczone zostały koniugacje) pojawiają się informacje ortograficzne oraz objaśnienia skrótów tytułów, form grzecznościowych i całkiem pospolitych, np. *s.p., r.b., t.j, i.t.d.*¹⁴. W części poświęconej składni Kraiński pisze beztrąsko: „Im Polnischen kann man die Worte nach einander stellen wie man will: *piszę list do ojca, piszę do ojca list; do ojca piszę list; do ojca list piszę; list piszę do ojca; list do ojca piszę*”, z czym trudno się bezwarunkowo zgodzić. Uczciwie trzeba jednak przyznać, że pod tymi przykładami daje uwagę, że naturalny i zwyczajowy szyk to: *a. Hauptwort; b. Zeitwort, c. Verhältniswort, d. Vorwort, z.B. Ojciec pisze list do syna o swoim strapieniu.*

¹⁴ W cytowanych skrótach podano oryginalne znaki przestankowe.

Omawiana pomoc dydaktyczna różni się nieco od innych podobnych opracowań dla szkół, odcisnęła się na niej bowiem osobowość autora – uwidacznia się to w części poświęconej stylowi i poprawności. Ciekawym przykładem – także z dzisiejszego punktu widzenia – jest pouczenie: *Nicht: Widzisz ty to płótno? Widzę go; sondern widzę je, denn płótno ... ist sächlichen Geschlechts* (Kraiński 1862, 95). Wincenty Kraiński stwierdza ponadto, że nie powinno się używać wyrazów obcych, skoro istnieją odpowiednie w języku polskim, np. nie *uniwersytet*, lecz *wszechnica*; nie *konfesyonał*, lecz *spowiednia*, nie *lichtarz*, ale *świecznik*. Ponadto zaleca unikanie wyrazów przestarzałych, np. zamiast *rzekać pacierz* – *mówić pacierz*, zamiast *łoni* – *przeszłoroczny*, zamiast *fararz* – *pleban*. Należy też unikać germanizmów: *ja za to nie mogę* – *to nie moja wina*; *to miało swoje dobre skutki* – *to wyszło na dobre* itp.

W ramach trzeciego kursu Wincenty Kraiński podaje informacje o polskich bibliotekach i drukarniach (odpowiednio od XI i XVI wieku), a także rękopisach i pierwszych książkach drukowanych. Kolejno omawia teatr od XII do XVI wieku i literaturę XVI wieku (wspomina m.in. Mikołaja Reja, Łukasza Górnickiego, Jana Kochanowskiego, Mikołaja Sępa Szarzyńskiego, Sebastiana Klonowica). Wymienia też słynnych szesnastowiecznych kaznodziejów, a także literatów XVII i XVIII wieku. Za największego polskiego poetę uważa Jana Kochanowskiego, po nim Ignacego Krasickiego i jako trzeciego – Adama Mickiewicza. Tym samym wpisuje się w poglądy uznające wiek szesnasty za niedościgniony ideał polszczyzny; podaje też poetów najnowszych – Wincentego Pola, Władysława Syrokomłę, Deotymę i innych. Całość kończą informacje o krasomówstwie (retoryce) Biblii i ojców Kościoła, a także niektórych kaznodziejów. Ta niewielka, bo mająca sto trzydzieści stron książka zawiera bardzo różne informacje, aczkolwiek nie wszystkie są bez zarzutu. Autor uznał za słuszne przekazać wiadomości na temat wybranych elementów kultury polskiej, co należy uznać za wartościowe. O ile wiadomo, omawiany podręcznik nie był wznawiany, a więc prawdopodobnie nie znalazł uznania w oczach współczesnych autorowi lektorów języka polskiego.

Spośród wielu podręczników do nauki języka polskiego w XIX wieku wymienić należy również *Grammatik der polnische Sprache* Jana Poplińskiego, popularną książkę wykorzystywaną przez dłuższy czas w różnych szkołach prowadzących lektoraty języka polskiego dla Niemców. Od lat dwudziestych do osiemdziesiątych XIX wieku została wydana siedem razy, przy czym wydanie siódme toruńskie zostało opracowane przez Władysława Nehringa (Dąbrowska 2011). Nehring niewiele zmienił w układzie gramatyki – uwspółcześnił terminologię, wykorzystał prawa głosowe młodogramatyków, dodał składnię. W ramach morfologii czasownika zostawił tylko trzy tryby czasownika (*Indicativ*, *Imperativ*, *Conditionalis*), rezygnując z wcześniejszych wzorów łacińskich.

Oddzielną grupę podręczników z XIX i XX wieku, podobnie jak przed stu czy dwustu laty, tworzą podręczniki wydawane we Wrocławiu, których auto-

rzy nie byli nauczycielami wrocławskich szkół. Publikowanie w tym mieście wiązało się z uzyskaniem przez bardzo prężną oficynę wydawniczą Kornów przywileju druku podręczników – stąd duża liczba prac poświęconych językowi polskiemu jako obcemu (Mendykowa 1980).

I tak u Korna we Wrocławiu Andreas Polsfus wydał *Polnisches Lesebuch* (Breslau 1814), choć sam był nauczycielem we Wschowie. W opracowaniu części gramatycznej korzystał z *Grammatyki dla Szkół Narodowych* Onufrego Kopczyńskiego, o czym pisze we wstępie do pierwszego wydania (Polsfus 1794, IX). Wzięcie pod uwagę najnowszej gramatyki języka polskiego dobrze świadczy o przygotowaniu autora (Dąbrowska 2004). Oprócz krótkiej gramatyki Polsfus zamieszcza w swoim podręczniku sto jeden umoralniających przypowieści, a także niektóre teksty Jana Kochanowskiego czy Ignacego Krasickiego. W skład podręcznika wchodzi również krótkie informacje na temat historii Polski lub różnych wydarzeń i wierzeń, uznanych przez autora za godne umieszczenia w książce dla młodzieży – np. informacja o trzęsieniu ziemi na Jamajce czy krótki tekst o zbiorach jemioli przez galijskich druidów.

Pierwsza połowa XX wieku nie została jeszcze dokładnie przebadana pod kątem nauczania języka polskiego we Wrocławiu. Wiadomo, że lektorat języka polskiego prowadzony był na Uniwersytecie Wrocławskim w Katedrze Literatur i Języków Słowiańskich do 1933 roku. Potem nastąpiła przerwa w długiej tradycji nauczania polszczyzny jako języka obcego we Wrocławiu. W latach sześćdziesiątych XX wieku prowadzono na Uniwersytecie Wrocławskim krótkie kursy dla Wietnamczyków. Od 1974 roku organizowane są kursy letnie, a od 1991 roku w systemie całorocznym działa Szkoła Języka Polskiego i Kultury¹⁵. wiek XX stanie się przedmiotem kolejnego etapu badań nad historią nauczania języka polskiego we Wrocławiu.

Źródła

Bandtkie Jerzy Samuel 1803:

Nowy polski elementarz, zawierający różne do pojęcia dzieci stosowne wiadomości, powieści i nauki moralne, wypisy z historii naturalney i wiersze wyborne z celniejszych Autorów Oczystych, z obrazkami w Wrocławiu, nakładem i drukiem Wilhelma Bogumiła Korna, 1803.

Bandtkie Jerzy Samuel 1808:

Gramatyka polska dla Niemców chcących się nauczyć języka polskiego. Polnische Grammatik für Deutsche, welche die polnische Sprache gründlich erlernen wollen, nebst einem kleinen etymologischen Wörterbuche, Wrocław 1808.

¹⁵ Por. na ten temat artykuł Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasieki w niniejszym tomie.

Ernesti Jan 1682:

Przewodnik pokazujący Pilnemu, jako Języká w krotkiem Czásie łatwie nábyć polskiego, y onego z Pożytkiem požądánem záżywać może, Młodzi Wrocławskiey ku lepszemu wypráwiony, przez: / Weg – Weiser, Welcher einem Fleisigen zeigt, wie er in kurtzer Zeit, leichtlich zur Polnischen Sprache gelangen, und derselben mit gewünschten Nutzen gebrauchen könne, Der Bresslauischen Jugend zum besten aussgefertiget, Durch Johannem Ernesti, Polnischen Schul daselbst Moderatorem. In der Königlichen Stadt Brieg, druckts Johann Christoph Jacob.

Ernesti Jan 1678:

Summarsz Niektorych, w Szkole, y w Domu, Zwyczajnych Mow, Rozdzielonych ná Rozmow Dwádziesią, Nieumiejętnym, á miánowicie Wrocławskiey Młodzi, ku, łatwieyszemu, Języká Polskiego, pojęciu, zgotowány. Kurtzer Begriff, Etlicher in der Schul, und in dem Hause Gewöhnlicher Reden, getheilet in Zwanzig Gespräche, Den Unwissenden, und nahmentlich der Bresslauischen Jugend, zu leichterer Begreifung d. Polnischen Sprache, verfertiget von Johanne Ernesti, Der Polnischen Schul daselbst Moderatore. Thorn druckts (!) Joh. Cöpselius, Gymn. B.

Ernesti Jan 1705:

Sonderliche, Polnisch-Deutsche Missiven und Zuschrifften, so auff unterschiedliche Begebenheiten gerichtet sind, und Fürnemlich der, die Polnische Sprache Liebhabenden Bresslauischen Jugend, zum Gebrauch und Nutzen, aufgesetzt, und mit einem Register, wovon in einer jeden Missiv gehandelt wird, versehen, durch Johannem Ernasti, Wolverordneten Morgen – Prediger zu S. Hieronymi, und der Polnischen Schul Moderatorem. Gedruckt zur Lissa, durch Friedrich Held, 1705.

Ernesti Jan 1689:

Johannis Ernesti Polnischer Donat, Welcher I. Einen guten Unterricht gibet, wie man recht lesen könne lernen. II Eine richtige Art, durch die ordentlich eingerichteten Ab–Risse, Zeiget, wie man recht Decliniren, Conjugiren solle, dabey unterschiedliche nothwendige Anmerckungen anzutreffen, und die Regeln mit täglich – üblichen Redens–Arten versehen sind. III Auch 41. zum täglichen Gebrauch und Übung dienliche Gespräche in sich begreiffet, welchen mit ehestem noch so viel und mehr vom Kauffen und Verkauffen allerhand Waaren und Sachen handelnde, nachfolgen, Thorn, druckts Christian Beck.

Fritz Jan Mikołaj 1861:

Elementarbuch der polnischen Sprache zum Gebrauche an Gymnasien und Realschulen von J. N. Fritz, Lektor na der Universität und Lehrer an beiden

Realschulen in Breslau. Erster Cursus, vierte gänzlich umgearbeitete Auflage, Breslau, Verlag von Jah. Urban Kern, 1861.

Fritz Jan Mikołaj 1861:

Wypisy z pisarzów polskich dla użytku młodzieży szkolnej. Auswahl polnischer Lesestücke zum Gebrauche für Schulen zusammengestellt, Breslau, J.U. Kern, 1861.

Gutthäter-Dobracki Maciej 1664:

Wol-Qualificierter Hofe-Man Dessen Qualitäten in Dreyen abgesonderten Theilen begriffen. Im I. Theil stellet er vor Freundliche Begüssungen, Dancksagungen, wolmeinende Einladungen, höffliche bey der Heimsuchung Dinstertigungen, wie gegen unterschiedliche Hohe Standes Persohnen also respective und insonderheit gegen Ihre Königl. Mayt. in Pohlen sambt dero H. H. Reichs-Senatoren und das Tugendlößliche Frauenzimmer. Im II. Allerhand mündliche Glückwünschungs und Condolentz Formulen. Im III. Des Hochlößlichen Königreichs Pohlen Ober- und Nieder-Stände gebührliche Ehrentitul durch Matthias Gutthäters Dobratzky vorgestellet. Zur Oelss gedruckt bey Johann Seyffert, Anno 1664.

Wydworny Polityk którego Przymioty we trzech rozdzielných wyrażone Częściami. W Pierwszej Części mile pozdrawia y dziękuje w Dom zaprasza przy oddawaniu Wizyty służby swe y pokłon jako różnym wysokiego Stanu osobom tak osobliwie Krolowi Je^o Mości Polskiemu, z Ich MM. PP. Senatorami Koronnemi więc y Cnemu Fraucymerowi oddaje – w Wtorey Różne Gratulacye y Kondolencye odprawuje – w Trzeciej Stanow Wszykich (!) Koronnych od Naywyższego do naynizszego należące Tytuły podaje przez Macieja Gutthetera Dobrackiego wystawiony. W Olesznicy drukował Jan Seyffert.

Gutthäter-Dobracki Maciej 1668:

Vorbott der Polnischen Sprachkunst. Gonic Gramatyki Polskiej, Przez Macieja Gutthetera Dobrackiego Wyprawiony. Drukował w Oleśnicy Jan Zayffert Roku Pańskiego M. D. C. LXVIII.

Gutthäter-Dobracki Maciej 1669:

Matthias Gutthäters Dobratzky Polnische Teutsch erklärte Sprachkunst. Darin die Überraus Wortreiche Hochzierliche vollkommene Helden-Sprache der Polen auss ihren Gründen erhoben dero Eigenschafften und Kunststücke völlig entdecket und in eine richtige Form der Kunst zum ersten mahle gebracht worden. Gedruckt in der Fürstl. Stadt Oelss Bey Iohann Seyfferten 1669.

Jarochowski Wojciech 1919:

Leitfaden für den Unterricht in der polnischen Sprache von Professor A[dalbert] von Jarochowski, Oberlehrern am Königlichen St. Mathias Gymnasium in Breslawu, Ausgabe A mit einer Anhang von Gesprächen für Ärzte, Richter und Offiziere, dritte Auflage, neubearbeitet und verbessert von J. JEsionowski, Gdnesen, Breslau 1919, F.U. Kern's Verlag (Max Müller).

Kampmann Karl Ferdinand 1863:

Elementarbuch der polnischen Sprache für den Schulunterricht, Breslau 1863.

Kraiński Wincenty 1862:

Dr. Wincenza Kraińskiego Polnische Grammatik in drei Cursus mit polnischen und deutschen Sprachübungen über Literatur und Beredsamkeit, nebst Auszügen aus den berühmtesten Schriftstellern von..., Lektor der poln. Sprache u. Literatur, als auch der Beredsamkeit a.d. Universität zu Breslau, Breslau 1862, Im Selsbstverlage des Herausgebers, Domstraße Nr. 20.

Kuchius Michał 1646:

Przewodnik Do Języka Polskiego, To iest: Gruntowna, potrzebna nauka iako sie Niemieckie Pacholę y Dziewczątka polskiego, a zasz Polak Niemieckiego Języka łatwiey y rychley, nietilko prawie pisząc, rozumiec y mowic nauczyc, naprzesadzie, y słow szukac może. Wegweiser zur Polnischen und Deutschen Sprache, Das ist: Eine Gründliche, nothwendige anleitung, wie ein Deutscher Knabe oder Mägdlein die Polnische, hergegen ein Pohle auch die Deutsche Sprache leichter und eher, nicht allein recht schreiben, verstehen und reden lernen: Sondern auch auss einer Sprache in die ander versetzen und die Worte nachschlagen könne. Der Polnischen Schulen zu Bresslaw, in Durck (!) gegeben: Durch Michaelem Kuschium Verordneten Polnischen Pfarern zu S. Christoph. Gedruckt zu Bresslaw durch Georg. Baumann.

Moneta Jan 1774:

Herrn Johann Monetae, in Danzig zum Heil. Geist gewesen Deutsch – und Polnischen Predigers, Enchiridion Polonicum oder Polnisches Handbuch, Worinne zu finden:

- I. Eine Grammatik
- II. Gespräche
- III. Sprüchwörter
- IV. Deutsch – Polnisches Lexicon
- V. Polnisch – Deutsches Lexicon
- VI. Titelformula

VII. Unterschiedliche Sendschreiben, Obligationen und Neujahrwunsch; nebst einem Anhang von

VIII. Kaufmannsgesprächen, Liste von mancherley Brandwein, Historien und kurzem Register.

Anjetzto aber sämmtlichen Jugend zum gründlichern Unterricht durch Vermehrung und Verbesserung gemeinnütziger gemacht, und nebst einem Anhang aufs neue dem Druck überlassen von Daniel Vogel, öffentl. Lehrer der poln. Sprache bey dem Bressl. Realgymnasio zu St. Maria Magdalena. Vierte Auflage. Breslau und Leipzig, im Verlag Johann Friedrich Korn des ältern, 1774.

Polsfus Andreas 1814 (1794):

Polnisches Lesebuch für Anfänger von Andreas Polsfus, Fünfte Auflage, Breslau 1814, bei Johann Fridrich Korn, den älteren.

Roter Jeremiasz 1616 (1706):

Schlüssel zur Polnischen und Teutschen Sprach. Das ist: Recht gründliche Anleitung, wie nicht allein ein Teutscher die Polnische, Sondern auch, wie ein Pole die Teutsche sprach leichter und eher lesen, verstehen, reden, und schreiben lernen könne.

Klucz do Polskiego y Niemieckiego Języka to jest gruntowna nauka Jako się nie tylko Niemiec Polskiego, ale iako się y Polak Niemieckiego języka łatwiey y rychley czytać, zrozumieć, mówić y pisać nauczyć może.

Nicht allein denen Knaben, so in Polen ziehen sollen oder allbereit darinnen gewesen: Sondern auch denen, so nicht hienein kommen können und doch die Polnische Sprach bedürffen zum nothwendigen und nützlichen gebrauch auff guter Freunde anhalten und begehren Wolmeinend verfertigt und in Druck geben durch Jeremiam Roterum, Glog. der Schul bey S. M. M. in Bresslaw Collegam. Cum gartia und privilegio Gedruckt zu Bresslaw durch Georgium Bauman im Jahr 1616.

Schlag Jerzy 1768:

George Schlags gründliche und vollständige Polnische Sprachlehre, die nicht aus andern ausgeschrieben, noch ganz nach den Grammatiken andrer (!) Sprachen eingerichtet, sondern durch vieles Nachsinnen allein auf die eigentliche Beschaffenheit der Polnischen Sprache gegründet, und auf Deutsch in diese Forme zusammen gebracht. Vierte verbesserte Auflage. Breslau, bey Wilhelm Gottlieb Korn, 1768.

Schlag Jerzy 1755:

Neun und funffzig Polnisch – Deutsche Handlungs – Gespräche Darinnen Die im gemeinen Handel und Wandel gewöhnlichsten Redens – Arten enthalten sind. Nebst einen doppelten Anhang von Benennung und Resolvierung der

Polnisch – und Schlesischen und andern Müntz, Mass, und Gewichte, zum Behuff Sonderlich der Polnischen Schule in Bresslau Danebst auch andern, so die Polnische oder Deutsche Sprache zu erlernen von – nöthen haben zusammen getragen. Dritte und vermehrte Auflage, Breslau, Bey Johann Jacob Korn, Buchhändler auf dem Ringe in dem von Gischischen (?) Hause, 1755.

Schlag Jerzy 1741:

Korespondencya Polsko – Niemiecká zawieráiąca w sobie nie tylko Dostátek rozmaitych dla rożnych osob y ná rożne przypadki sporządzonych ták nowych iáko y dawnych Listow y innych tákowych Skryptow, ale też Przydátek niertorych ustnych Komplimentow z krotką, dostáteczną jednak o Tytułách ták w Polsce iák u Niemcow zwyczajnych náuką, osobliwie dla Młodzi Kwitnącey y w tákich rzeczách się ćwiczącey wygotowána przez J. Sz. Roku P. 1741

Pohlisch – Deutsche Correspondenz in sich haltend nicht nur einen Vorrath von allerhand für allerley Personen und auf allerley Fälle eingerichteten sowohl neuen als alten Briefen und andern dergleichen Schriften, sondern auch einen Anhang von einigen mündlichen Complimenten nebst einem kurzen, doch hinlänglichlichen Unterricht von der so wohl in Pohlen, als bey den Deutschen üblichen Titulatur zum Behuff sonderlich der blühenden und in derley Sachen sich übenden Jugend mit vielem Fleiss zusammen getragen und ausgefertiget von George Schlag.

In der Königl. Preuss. Haupt- Stadt Bresslau, verlegst Johann Jacob Korn, 1741.

Schlag Jerzy 1727:

Przepiski Dla polskiey Szkoły wrocławskiej sporządzone przez Jerzego Bićkiego A° 1727 (b.m.w.).

Stawski Stanisław 1795:

Manualik do nauczenia się polskiego języka wydany przez S. Stawskiego nauczyciela tegoż języka we trzech nayznaczniejszych szkołach we Wrocławiu nakładem wydawcy. 1795. w uprzywiliowaney (!) mieyskiej Grassa drukarni.

Handbuch zur Erlernung der polnischen Sprache herausgegeben von S. Stawski, Lehrer derselben Sprache, in den drey angesehensten schulen zu Breslau.

Auf Unkosten des Herausgebers. 1795. Gedruckt in der privil. Grassischen Stadtbuchdruckerey.

Vogel Daniel 1768:

Rozmaite ućiechy albo zgromadzenie niertorych geograficznych, fizycznych, politycznych i hystorycznych nauk i przypadkow na pożytek i snadnieysze poięcie polskiego ięzyka dla Modzi (!) kwitnącey Szkoły Realney Wrocławskiej przy Kościele Maryi Magdaleny wydáne przez Daniela Vogla za nakładem Fryderyka Korna Sen. Bibliopoli Wrocławskiego w Roku 1768.

Allerley Ergötzlichkeiten oder Sammlung einiger geographischen, historischen, politischen und physischen Lehren und Begebenheiten für die Anfänger der polnischen Sprache zum Gebrauch des Mar. Magdaleniſchen Real- Gymnasii in Breslau, verfertigt von Daniel Vogel. Breslau, bey Johann Friedrich Korn dem ältern, 1768

Vogel Daniel 1785:

Polska Książka do czytania; to iest Zbior nauk i zabawek filologicznych, na pożytek i snadnieysze poięcie Polskiego Ięzyka dla Młodzi kwitnącey Szkoły Realney Wrocławskiej przy kościele Maryi Magdaleny, z powiększeniem i przeyrzeniem wydany przez Daniel Vogla polskiego ięzyka Nauczyciela.

Wtora Edycya. Nakładem Iana Fryderyka Korna starszego, Bibliopolii Wrocławskiego, R.P. 1785.

Polnisches Lesebuch das ist, Sammlung von philologischen Lehren und Vergnügungen für die Anfänger der polnischen Sprache, zum Gebrauch des Mar. Magdaleniſchen Real – Gymnasiums in Breslau verfertigt, von Daniel Vogel, des Mar. Magdal. Real – Gymnas. Collegen. Zweyte durchaus verbesserte und vermerhte Auflage. Breslau, bey Johann Friedrich Korn dem ältern, 1785.

Volckmar Mikołaj 1688:

Vierzig Dialogi oder Lustige Arten zu reden, von allerhand Sachen und Händeln, so täglich in Haushaltung, Kauffmannschafft und andern Gewerben daheim und auch auf der Reise pflegen fürzulauffen, In Deutscher und Polnischer Sprache gar herrlich zusammengebracht durch den seeligen Herrn Nicolaum Volckmarum, weyland der Polnischen Sprach verordneten Praeceptorem im Gymnasio zu Dantzig, Nunmehr der lieben Jugend zu sonderlichen Nutz auch in die Lateinische Sprache übersetzt und zum Druck gegeben durch Balthasarum Kannengiessern, Rectorem der Schule zu Graudentz. Breslau, Baumannsche Erben Druckerey, 1688.

Bibliografia

Bachórz Józef, Kowalczykowska Alina (red.), 1995, *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Burzyńska Anna, 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy. O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.

Burzyńska Anna, 2002a, *Popularyzacja wiedzy o języku polskim w podręcznikach do nauczania polszczyzny na Śląsku w XVII wieku*, [w:] M. Zaśko-Zielińska, J. Miodek (red.), *O trudnym łatwo*, Wrocław, s. 87–94.

Burzyńska Anna, 2004, „Jużem w Oławie, dojadę i Brzega...”. *Śląskie toponimy w dawnych podręcznikach do nauki języka polskiego*, Rozprawy Komisji Językowej WTN, 30, s. 85–88.

- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2010, „*Hanuchniczka i Piesinek*”, czyli o funkcjach imion i nazwisk w dawnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego, *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, 37, s. 41–48.
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2012, *Zjawisko nobilitacji i deprecjacji w dawnym dyskursie handlowym na przykładzie polsko-niemieckich rozmówek dla cudzoziemców Georga Schlaga z XVIII wieku*, [w:] R. Bizior i D. Suska (red.), *Zjawisko nobilitacji i deprecjacji w języku. Komunikacja*, Częstochowa, s. 141–152.
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2013, *Sposoby językowego komunikowania się w dawnej szkole (na przykładzie XVII-wiecznych rozmówek do nauczania języka polskiego jako obcego)*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław, s. 251–261.
- Dąbrowska Anna, 2004, *Podręcznik do nauki języka polskiego autorstwa nauczyciela ze Wschowy Andreego Polsfusa*, [w:] M. Hałub, A. Mańko-Matysik (red.), *Śląska republika uczonych. Schlesische Gelehrtenrepublik*, Szelska Vedecka Obec, Vol. 1, s. 381–397.
- Dąbrowska Anna, Pasieka Małgorzata, 2010, „*Manualik...*” Stanisława Stawskiego: analiza tekstów XVIII-wiecznego podręcznika do nauczania języka polskiego, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, Łódź, s. 487–494.
- Dąbrowska Anna, 2011, *Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Wrocławskim w czasach Władysława Nehrunga*, *Onomastica Slavogermanica*, 30, s. 47–60.
- Harasimowicz Jan (red.), 2000, *Encyklopedia Wrocławia*, Wrocław.
- Herden Elżbieta, 2005, *Książki do nauki języka polskiego w repertuarze wydawców śląskich okresu oświecenia (1750–1820)*, [w:] K. Raczyńska (red.), *Historia książki na terenach pogranicza w kształtowaniu społeczeństw wielokulturowych. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji bibliotekarzy, Zielona Góra, 21–22 kwietnia 2005. Zur Geschichte des Buches on den Grenzregion und dessen Rolle in der Bildung der multikulturellen Gesellschaften. Materialien aus der deutsch-polnischen Konferenz der Bibliothekaren und Bibliothekarinnen, Zielona Góra, den 21–22 April 2005*, s. 19–30.
- Koronczewski Andrzej, 1961, *Polska terminologia gramatyczna*, Wrocław.
- Krzyżanowska Anna, 2011, *Elementy oświeceniowego światopoglądu w „Manualiku do nauczania się języka polskiego” Stanisława Stawskiego*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. hab. Marcina Cieńskiego, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Mendykowa Aleksandra, 1991, *Dzieje książki polskiej na Śląsku*, Wrocław.
- Mendykowa Aleksandra, 1980, *Kornowie*, Wrocław.

Polski Słownik Biograficzny, t. 10, z. 44, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962; t. 43, Warszawa–Kraków, 2004–2005, s. 25–27.

Pater Mieczysław, 1978, *Język polski w gimnazjach wrocławskich 1840–1912*, Studia Śląskie Nowe, 34, s. 207–241.

Rombowski Aleksander, 1960, *Nauka języka polskiego we Wrocławiu (koniec wieku XVI–połowa wieku XVIII)*, Wrocław.

Roszkowska Wanda, 1952, *Z dziejów polsko-niemieckich stosunków kulturalnych. Jan Mikołaj Fritz, lektor wrocławski (1849–1870)*, Przegląd Zachodni, 3, s. 507–563.

Grzegorz Zarzeczny
Uniwersytet Wrocławski

Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych wrocławskich podręczników)

Lexis in quantitative perspective (using the material from selected coursebooks published in Wrocław)

ABSTRACT

The article's aim is two-fold. In the detailed perspective it aims at answering the question to what extent the lexical content of coursebooks reflects the theoretical assumptions of the glottodidactics of Polish. Computer technology was used to analyse selected coursebooks published in Wrocław from the point of view of (a.) frequency of lexemes, (b.) their congruity with the list of lexical areas elaborated by Anna Seretny, (c.) lexical similarity with colloquial Polish and (d.) facilitation of acquisition of new vocabulary. In the wider perspective it is to be a step towards elaborating theoretical and procedural basis and testing automatic tools enabling quantitative comparative analyses of lexis in glottodidactic materials.

KEY WORDS

lexis, frequency, quantitative factors, coursebooks, Polish for foreigners

Niniejszemu tekstowi przyświecają dwa zasadnicze cele. W planie szczegółowym jest to odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu zawartość leksykalna analizowanych podręczników odpowiada ustaleniom teoretycznym glottodydaktyki polonistycznej. W tym sensie praca ta stanowić ma też pewien wkład w opis działalności wrocławskiego ośrodka nauczania języka polskiego jako obcego. W planie szerszym zaś miałyby to być krok w stronę wypracowania podstaw teoretycznych i proceduralnych oraz przetestowania automatycznych narzędzi, które łącznie umożliwiają ilościowe analizy porównawcze leksyki w materiałach glottodydaktycznych.

Słownictwo w glottodydaktyce polonistycznej

Choć trudne, a być może i zupełnie nonsensowne, byłoby wskazanie, który z komponentów (podsystemy języka, sprawności) nauczania języka obcego jest najważniejszy, to gdyby ktoś został do tego zmuszony, z dużym prawdopodobieństwem wskazałby właśnie na leksykę. Jej rolę podkreśla H. Komorowska, pisząc: *umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie. Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznajomości potrzebnego słownictwa* (Komorowka 2005, 151).

Dobór słownictwa do nauczania języka obcego nie jest pomysłem nowym, choć różne mogą być kryteria, jakimi kierują się selekcjonujący¹. Współcześnie najczęściej utożsamia się go jednak z potrzebami komunikacyjnymi, co prowadzi do konieczności opracowania listy słów najbardziej użytecznych, a tymi w pierwszej kolejności są wyrazy o największej częstości występowania. O ile jednak motywowane frekwencyjnie, a zorientowane pedagogicznie listy słów dla wielu języków istnieją już od kilkudziesięciu lat, dla polszczyzny pierwsze zestawienie tego typu, autorstwa Haliny Zgółkowej, pochodzi dopiero z końca XX wieku (Zgółkowa 1992; tam również krytyczne omówienie wcześniejszych zestawień). Poznańska badaczka oparła listę m.in. na danych z list frekwencyjnych języka polskiego (Kurcz *et al.* 1974–1977) oraz własnych badań polszczyzny mówionej (Zgółkowa 1983), uzupełnionych zgodnie z „kryterium potrzeb życiowych”. Jej zestawienie *słownika minimum* oraz dwu list *słownika podstawowego języka polskiego* przez długi czas było fundamentalne dla glottodydaktyki polonistycznej. Dopiero w ostatnich latach powstało, oczywiście odwołujące się w dużym stopniu do poprzedniego, nowsze ujęcie w postaci list *gron wyrazowych*² autorstwa A. Seretny (2011).

Material

Do analizy wybrane zostały dwa z czternastu podręczników powstałych w Szkole Języka Polskiego i Kultury Uniwersytetu Wrocławskiego (zob. Krzyżostaniak, Pasięka, w niniejszym tomie). Kryteriami selekcji były: typ podręcznika (ogólny w opozycji do tekstów skupiających się na poszczególnych podsystemach języka lub sprawnościach językowych) oraz poziom nauczania (początkowy w opozycji do publikacji przeznaczonych dla studentów bardziej zaawansowanych). Kryteria te wśród wrocławskich podręczników spełniają *Polski dla cu-*

¹ Mogą to być choćby kryteria ideologiczne.

² *Word family* (Bauer, Nation 1993).

*dzwojemców*³ (Dąbrowska, Łobodzińska 1998, dalej: PDC) oraz *ABC Polnisch. Lehrbuch* (Dobesz *et al.* 2009, dalej: ABC).

W obu podręcznikach jednostką podstawową jest segment *Lekcja*, jakkolwiek ze względu na docelową sytuację komunikacyjną inny jest ich zakres. PDC składa się 21 jednostek, z których każda w zamierzeniu autorek powinna być realizowana w ciągu trzech godzin (plus cztery dwugodzinne segmenty powtórzeniowe), podczas gdy przeznaczony dla gimnazjalistów ABC składa się z 60 lekcji (realizowanych w ciągu 45 minut) zgrupowanych w 15 modułów. Łącznie zatem na realizację każdego z podręczników⁴ ich autorki planują ok. 60–70 godzin, co odpowiadałoby ok. 50–75% czasu przeznaczonego na opanowanie języka obcego na poziomie A1. W obu podręcznikach na jednostkę lekcyjną składają się komponenty teoretyczno-poznawcze oraz instrumentalno-praktyczne (Zujew 1986, 80; por. także bardziej szczegółową klasyfikację: Nocoń 2009, 67–69), oba też w zakresie tekstów teoretyczno-poznawczych posługują się kolejnością *tekst prezentacyjny* – *tekst eksplanacyjny*⁵, przy czym tekstami prezentacyjnymi w wypadku PDC są czytanki, w ABC zaś – teksty do słuchania. W obu podręcznikach mogą to być zarówno teksty dialogowe, jak i narracyjne.

Za podstawę analizy przyjęto wszelkie teksty prezentacyjne w PDC oraz ABC. Wybór taki podyktowany jest przede wszystkim względną porównywalnością tych komponentów w aspekcie frekwencji wyrazów, co nie zawsze ma miejsce w wypadku innych elementów podręcznika do nauczania języka obcego. Jak zostało już wspomniane, zależnie od podręcznika elementy wyjaśniające nie muszą być wyrażone w języku docelowym, podobnie rzecz ma się z metatekstem (pytania, polecenia itd.). Inne rodzaje ćwiczeń czy nawet poszczególne mikrodecyzje⁶ w segmentach instrumentalno-praktycznych również budzą wątpliwości względem adekwatności komparacyjnej.

³ Pierwsze trzy wydania pt. *Intensywny kurs języka polskiego dla cudzoziemców*. Analizowane wydanie jest drugim pod nowym tytułem (i ze znacznymi zmianami względem wersji pierwotnej), a piątym w ogóle.

⁴ W jego warstwie głównej – pomijam tu obszerne makrosegmenty dodatkowe różnego typu, np. działy poświęcone frazeologii czy dodatkowym ćwiczeniom w PDC lub zawartość zeszytu ćwiczeń w ABC.

⁵ Tekst prezentacyjny – ‘ekspozycja języka obcego w formie tekstów (i towarzyszących im kontekstów)’, tekst eksplanacyjny – ‘wszelkie wyjaśnienia dotyczące danego języka docelowego, zarówno w aspekcie semantycznym (np. znaczenia słów czy fraz), strukturalnym (budowa gramatyczna), jak i pragmatycznym (warunki użycia)’. W przeciwieństwie do tekstu prezentacyjnego komponenty eksplanacyjne mogą, ale nie muszą być wyrażone w języku docelowym.

⁶ Por. hipotetyczne ćwiczenie na uzupełnienie poprawnej formy przymiotnika: ...*kotka* [duży, f.] vs. ...*kotka* [duży / duża / duże]. Formalnie frekwencja leksemu *duży* w drugim wypadku jest trzykrotnie większa.

Po drugie, można zakładać, że to właśnie w obrębie tekstów prezentacyjnych pojawi się słownictwo istotniejsze z punktu widzenia nauczania języka, podczas gdy w kolejnych elementach jednostki lekcyjnej, np. w ćwiczeniach, będzie się ono powtarzać (celem utrwalenia), a jako nowe pojawią się wyrazy mniej ważne⁷.

Po trzecie wreszcie, teksty te mają w założeniu (przynajmniej do pewnego stopnia) reprezentować faktyczne przykłady języka docelowego w użyciu⁸.

Wszystkie teksty prezentacyjne zostały zeskanowane, następnie poddane procesom OCR i GNR⁹. Na tym etapie wyeliminowano również – jako metatekstowe – słowa wprowadzające partie dialogowe (głównie imiona, lecz należy też podkreślić, że w konsekwencji sporadycznie prowadziło to do usunięcia istotnego słownictwa tematycznego, np. *sprzedawca, kelner*). W efekcie otrzymano dwa małe korpusy tekstów liczące odpowiednio 4870 (PDC) i 7045 (ABC) wyrazów tekstowych¹⁰. Następnie za pomocą konkondancera Smyrna z obu korpusów wygenerowano listy frekwencyjne leksemów. Jako że konkondancer ten korzysta ze słownika Morfologik, w przypadkach niejednoznacznych zaś podaje częstość każdej z możliwych form podstawowych, otrzymana łączna liczba wyrazów tekstowych dla danego korpusu była o ok. 20% większa niż ich realna liczba. Z tego względu na obu listach rangowych¹¹ dla pierwszych 300 leksemów przeprowadzono korektę wyników na podstawie ręcznej weryfikacji poszczególnych konkordancji. Dla pozostałych leksemów procedura ta została pominięta, jako nieopłacalna dla zakładanych analiz.

Analiza

Pytanie wstępne, jakie warto zadać, brzmi oczywiście: *jakie są najczęstsze leksemy w analizowanych tekstach i co z tego wynika?* Listę 25 leksemów o najwyższej randze w obu podręcznikach zawiera poniższa tabela. Dodatkowo dla każdego z nich podany jest procentowy udział wśród wszystkich słowoform danego korpusu.

⁷ Co oczywiście nie znaczy, że nieważne, niemniej, nawet w wyselekcjonowanym dla danego poziomu materiale leksykalnym nadal istnieje wewnętrzna gradacja, np. pod względem frekwencji i/lub przydatności danego słowa.

⁸ Przy czym należy pamiętać, że kwestia autentyczności i/lub naturalności tekstów jest sprawą dość niejednoznaczną.

⁹ Odpowiednio: optycznemu rozpoznawaniu tekstu oraz sekwencji półautomatycznych procedur eliminujących systematyczne błędy rozpoznawania.

¹⁰ Przez wyraz tekstowy rozumiany jest tu z konieczności 'ciąg znaków od spacji do spacji'.

¹¹ Ranga pod względem frekwencji leksemów. Dla PDC były to leksemy o frekwencji 3 i większej, dla ABC – powyżej 4. Jako że w niniejszym tekście nie używam innych miar, terminy lista rangowa i lista frekwencyjna używane są zamiennie.

lp.	PDC (n = 4870)			ABC (n = 7045)		
	leksem	frekwencja	%	leksem	frekwencja	%
1	on	171	3,51	być	396	5,62
2	być	165	3,39	on	109	1,55
3	i	153	3,14	ten	221	3,14
4	ten	117	2,40	i	211	3,00
5	do	110	2,26	a	188	2,67
6	nie	98	2,01	to	177	2,51
7	na	97	1,99	na	142	2,02
8	a	94	1,93	mieć	140	1,99
9	się	90	1,85	nie	138	1,96
10	w	84	1,72	w	136	1,93
11	mieć	73	1,50	do	119	1,69
12	to	70	1,44	mój	107	1,52
13	mama	57	1,17	się	89	1,26
14	ojciec	54	1,11	ja	87	1,23
15	mój	53	1,09	bardzo	76	1,08
16	z	52	1,07	jak	75	1,06
17	piotr	50	1,03	ale	71	1,01
18	bardzo	48	0,99	tak	67	0,95
19	dobry	47	0,97	z	66	0,94
20	ja	45	0,92	iść	63	0,89
21	o	44	0,90	też	60	0,85
22	prosić	43	0,88	mama	57	0,81
23	kasia	41	0,84	lubić	55	0,78
24	czy	40	0,82	paweł	54	0,77
25	pan	39	0,80	ty	53	0,75
suma		1935	39,73		2957	41,97

Oczywiście najczęściej, jak w każdym słowniku, pojawiają się przede wszystkim leksemy gramatyczne i funkcyjne. Ciekawsze z pewnością są wyrazy autosemantyczne. Podręczniki różnią się bohaterami – w PDC jest to (stereo)typowa rodzina: *mama, ojciec, Piotr i Kasia*, podczas gdy najpopularniejsi bohaterowie ABC to *mama i Paweł*. Wgląd w nieco dalsze pozycje na liście rangowej (m.in. *ojciec* – 30, *Julia* – 37, *Agata* – 45) ujawnia, że autorki ABC nie tyle prezentują model rodziny rozbitej¹², ile ukazują bogatsze spektrum głównych bohaterów. Jako eksponenty charakterystycznych cech dyskursu glottodydaktycznego widzieć można wysoką frekwencję *bardzo* w obu korpusach oraz *dobry* w wypadku PDC. Chodziłoby tu odpowiednio o intensyfikację świata przedstawionego oraz jego melioratywizację. Symptomatyczna jest wysoka frekwencja w korpusie PDC leksemu *prosić*, a zwłaszcza – komplementarne leksemy na ostatniej pozycji (*pan* – PDC, *ty* – ABC). Z pewnością poniekąd jest to pochodna innego zakładanego odbiorcy obu podręczników, być może jednak warto by w tym również widzieć odbicie przemian, jakie zaszły w komunikacji Polaków w okresie dzielącym powstanie obu publikacji. Z metodycznego punktu widzenia interesujący jest z kolei procentowy udział najczęstszych leksemów w całości poszczególnych korpusów. O ile nie pozwala on wnioskować o ogólnej długości słownika w poszczególnych korpusach¹³, wyraźnie pokazuje większą kondensację słownictwa w ABC (trend ten potwierdza też wyższa frekwencja wyrazów o kolejnych rangach).

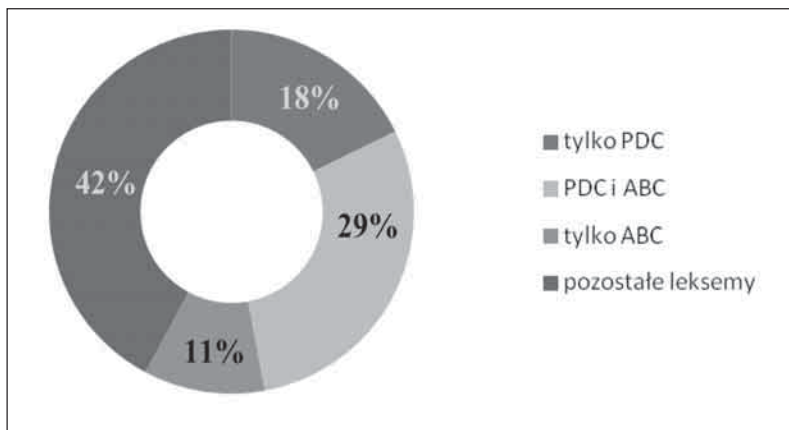
Następne pytanie, na które warto odpowiedzieć, brzmi: *w jakim stopniu leksyka analizowanych podręczników odpowiada najnowszym zaleceniom glottodydaktyki polonistycznej?* Że nie jest to wbrew pozorom zagadnienie ani oczywiste, ani – chciałoby się rzec – czysto akademickie, poświadcza A. Seretny, omawiając funkcjonowanie prekursorskiego pod tym względem opracowania H. Zgółkowej (1992): *Autorzy materiałów dydaktycznych opierali się na listach sporadycznie, wielu nauczycieli zaś nie było świadomych ich istnienia. Zalecenia Komisji Ekspertów odnoszące się do nauczania słownictwa znalazły więc bardzo ograniczone zastosowanie w codziennej praktyce dydaktycznej w przeciwieństwie do wskazówek dotyczących zagadnień gramatycznych (np. kolejności wprowadzania przypadków) lub funkcji językowych* (Seretny 2011, 175).

Zawartość list frekwencyjnych wygenerowanych dla obu korpusów porównano z zawartością alfabetycznej listy gron wyrazowych dla przedziału I (1–1000) zestawionej przez A. Seretny (2011, Aneks 2, 114–122). Lista ta obejmuje nieco ponad 1200 wyrazów i jako taka odpowiada leksyce, której opanowanie wyma-

¹² Pozwalam sobie na tę żartobliwą uwagę, jako że każda z kilku osób spytanych o interpretację tego punktu w pierwszej kolejności wskazała taką właśnie przyczynę.

¹³ W istocie analiza automatyczna pokazała, że słownik PDC jest dłuższy (1369 leksemów, podczas gdy dla ABC liczy on 1268), jednak ze względu na wspomniany brak weryfikacji danych dla leksemów o randze poniżej 300 wyniki te w żaden sposób nie są miarodajne.

gane jest na poziomie A1¹⁴. Kształt listy został dostosowany do list z korpusu¹⁵. W tekstach prezentacyjnych PDC pojawia się 565 leksemów wspólnych z listą A. Seretny. Dla ABC wynik ten wynosi 481. Z kolei na wszystkich trzech listach znajdują się 352 leksemy. Warto podkreślić, że kierunek analizy (od listy gron do list z korpusów) niweluje wspomniany problem przypadkowych form na tych ostatnich¹⁶. Procentowy udział słownictwa z listy w analizowanych korpusach przedstawia poniższy wykres.



Wydaje się, że jest to dobry wynik dla zawartości tekstów prezentacyjnych podręczników, których cały słownik dodatkowo wzbogacony jest o leksykę w innych komponentach¹⁷ i których zakres – choćby biorąc pod uwagę czas, jaki przeznaczony jest na realizację obu podręczników – nie obejmuje całego po-

¹⁴ Badania I.S.P. Nationa (2001, 15) pokazują, że w języku angielskim zapewnia ona pokrycie ok. $\frac{3}{4}$ typowego tekstu. Dla języka polskiego dane wyglądają podobnie (Zgółkowa 1992). Oczywiście, na ile ma to znaczenie dla faktycznego rozumienia takiego tekstu, jest osobną kwestią – dla angielszczyzny w tym wypadku potrzebna jest znajomość 95% słów w tekście (Seretny 2004, 271; Milton 2009, 44–70).

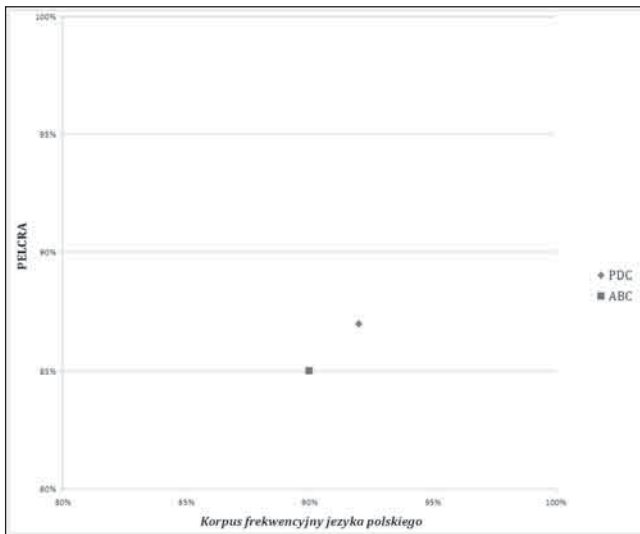
¹⁵ Np. *on, ona, ono* → *on*; *nad//nade* → *nad*; *państwo* ('kraj') + *państwo* ('pan i pani') → *państwo*. Ostatni z przykładów to oczywista strata, której niestety ciężko uniknąć w wypadku badań automatycznych tego typu.

¹⁶ Przykładowo na automatycznych listach z podręczników pojawiają się (jako równorzędne interpretacje słowoformy *ile*) leksemy *ile* oraz *il* – 'skała osadowa'. Nie wpływa to na kształt listy wspólnej, jako że *il* na liście gron oczywiście nie występuje.

¹⁷ Pewne pojęcie na ten temat dają dane o PDC zawarte w pracy M. Grabowskiej (2001), która policzyła frekwencję polskich słów we wszystkich makrokomponentach podręcznika, uzyskując wynik 34 086 słowoform (3341 leksemów). Nawet biorąc pod uwagę nieporównywalność danych ze względu na inne założenia wyjściowe (por. również dyskusję w sekcji *Materiał* niniejszego tekstu), widać, że teksty prezentacyjne to spójny, ale jedynie wycinek pejzażu leksykalnego podręcznika.

ziomu A1. Czy jest tak rzeczywiście, odpowiedziałyby dopiero odpowiednie analizy porównawcze innych podręczników ogólnych na tym poziomie.

Kolejne pytanie brzmi: *jak bardzo słownictwo analizowanych tekstów zbliżone jest do przeciętnej polszczyzny?* Nie chodzi tu już o słownictwo ekscerpowane dla potrzeb glottodydaktycznych (choć zgodnie z założeniami jest ono przygotowywane przede wszystkim na tej właśnie podstawie), ale o odniesienie do „pierwotnych” danych językowych, przy uwzględnieniu frekwencji poszczególnych leksemów. Problemem jest oczywiście zdefiniowanie „przeciętnej polszczyzny”. W tym wypadku w analizie wykorzystano dwa punkty odniesienia: dane z *Korpusu frekwencyjnego języka polskiego* (Kurcz i in. 1990; Bień, Woliński 2001) oraz z korpusu języka mówionego PELCRA (Pęzik 2012). Filiację analizowanych korpusów oraz korpusów referencyjnych zmierzono automatycznie, za pomocą cosinusa kąta pomiędzy wektorami korpusów w abstrakcyjnej przestrzeni leksykalnej (Manning, Raghavan, Shütze 2008; Broda i in. 2010). Teksty obu podręczników są w ok. 90% zbieżne ze słownictwem obu korpusów referencyjnych, przy czym nieco wyższe dla PDC. Wynik przedstawić można za pomocą dwuwymiarowej mapy, gdzie oś pozioma wskazuje zbieżność z *Korpusem frekwencyjnym języka polskiego*, a oś pionowa – z PELCRA.



Biorąc pod uwagę bogactwo słownikowe i zróżnicowanie tematyczne korpusów referencyjnych, również w tym przypadku można powiedzieć, że analizowane podręczniki mają właściwie dobrany materiał leksykalny. I tutaj dla precyzyjniejszych wniosków konieczne byłyby analizy porównawcze innych tekstów tego typu.

Ostatnie z zadanych pytań to: *na ile kształt poszczególnych tekstów w podręcznikach sprzyja przyswajaniu prezentowanej leksyki?* O ile proces ten zależy od wielu czynników, tutaj zwrócono uwagę na jeden z podstawowych

– przystępność percepcyjną tekstu (*readability*)¹⁸. Jest to o tyle istotne, że w przeciwieństwie do wielu innych¹⁹ ten bez problemu poddaje się kwantyfikacji. Wskaźników pozwalających na ilościowe określenie przystępności angielszczyzny jest kilkadziesiąt. Najpopularniejszy z nich, tzw. *indeks FOG* (*wskaźnik mglistości tekstu*), stworzony został przez R. Gunninga (1952). Przystępność tekstu jest tu wypadkową długości zdań oraz odsetka wyrazów trudnych, przy czym – na podstawie danych frekwencyjnych – za takowe uznaje się słowa trzysylabowe i dłuższe. Formuła zaś zbudowana jest tak, by jej wynik określał liczbę lat edukacji modelowego czytelnika (Miodek i in. 2010)²⁰ niezbędnych do bezproblemowej lektury tekstu. Adaptacja tego wzoru dla polszczyzny wymaga m.in. podniesienia progu wyrazu trudnego do czterech sylab, przy czym dla badań glottodydaktycznych istotna jest sama wartość liczbowa wyniku, a nie jego znaczenie²¹.

Analizę przeprowadzono automatycznie za pomocą programu Logios dla poszczególnych tekstów prezentacyjnych. Jedynie w dwu przypadkach (ABC: moduł 7, lekcja 2 oraz moduł 14, lekcja pierwsza) pojawiają się teksty nieco bardziej skomplikowane. W pozostałych wypadkach autorki zarówno PDC, jak i ABC utrzymują teksty na najniższym poziomie mglistości, co z pewnością sprzyja przyswajaniu prezentowanego słownictwa.

Podsumowanie

W zakończeniu warto chyba zwięźle odpowiedzieć na poszczególne pytania pojawiające się w tekście. Po pierwsze, już przegląd leksemów o najwyższej frekwencji pozwala zauważyć w omawianych podręcznikach regularności charakterystyczne dla dyskursu glottodydaktycznego. Po drugie, materiał leksykalny w omawianych tekstach wydaje się adekwatnie dobrany względem najnowszych ustaleń dla tego poziomu nauczania. Podobne wnioski można wysnuć z porównania owych tekstów z korpusami referencyjnymi. Po trzecie wreszcie, strona formalna samych tekstów nie powoduje trudności w lekturze, sprzyja zatem w pewnym zakresie przyswajaniu nowego słownictwa. Niewątpliwie zaś

¹⁸ Termin *readability* jest różnie tłumaczony na język polski: *trudność*, *czytelność*, *rozumiałość*, *przystępność*, czasem też przez metaforyczny antonim *mglistość*. Ich zakres nie zawsze się pokrywa. Szersze omówienie można znaleźć w pracy Broda i in. (2010).

¹⁹ Wiedzy o świecie, zainteresowań, kompetencji językowej itd.

²⁰ Rzecz jasna chodzi o lekturę w języku rodzimym. Jednak przydatność tego typu formuł również dla badań glottodydaktycznych przekonująco wykazała na gruncie polszczyzny A. Seretny (2006). Oczywiście w obu przypadkach należy mieć na uwadze liczne zastrzeżenia względem takich wzorów (np. Bailin, Grafstein 2001).

²¹ W tym sensie równie przydatne byłyby również wzory zaproponowane przez W. Pisarka (1969).

przydatne byłyby analogiczne badania innych podręczników (czy szerzej – materiałów) do nauczania języka polskiego jako obcego, co pozwoliłoby na bardziej szczegółowe ustalenia.

Bibliografia

- Bailin Alan, Grafstein Ann, 2001, *The linguistic assumptions underlying readability formulae. A critique*, *Language and Communication*, 21, s. 285–301.
- Bauer Laurie, Nation Paul, 1993, *Word families*, *International Journal of Lexicography*, 6 (3), s. 253–279.
- Bień Janusz S., Woliński Marcin, 2001, *Wzbogacony korpus „Słownika frekwencyjnego polszczyzny współczesnej”* [<http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/pl196x/doc/files/wksf.pdf>].
- Broda Bartosz, Maziarz Marek, Piekot Tomasz, Radziszewski Adam, 2010, *Trudność tekstów o Funduszach Europejskich w świetle miar statystycznych*, *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, 37, s. 23–40.
- Dąbrowska Anna, Łobodzińska Romana, 1998, *Polski dla cudzoziemców*, wyd. 2, Wrocław.
- Dobesz Urszula, Pasieka Małgorzata, Świątek Magdalena, Żurek Anna, 2009, *ABC Polnisch. Lehrbuch*, Wrocław.
- Grabowska Magdalena, 2001, *Słownictwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie podręczników „Polski dla cudzoziemców” Anny Dąbrowskiej i Romany Łobodzińskiej oraz „Oto polska mowa” Piotra H. Lewińskiego*, Wrocław. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Anny Dąbrowskiej.
- Gunning Robert, 1952, *The technique of clear writing*, New York.
- Komorowska Hanna, 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krzyżostaniak Magdalena, Pasieka Małgorzata, 2014, „Polski? Bardzo chętnie!”. *Podręczniki autorów związanych ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*, w niniejszym tomie, s. 137–150.
- Kurcz Ida, Lewicki Andrzej, Sambor Jadwiga, Szafran Krzysztof, Woronczak Jerzy, 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Kraków.
- Kurcz Ida, Lewicki Andrzej, Sambor Jadwiga, Woronczak Jerzy, Masłowski Władysław, 1974–1979, *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, Kraków.
- Manning Christopher D., Ragha van Prabhakar, Shütze Hinrich, 2008, *Introduction to information retrieval*, Cambridge.
- Milton James, 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol.
- Miodek Jan, Piekot Tomasz, Poprawa Marcin, Maziarz Marek, Zarzeczny Grzegorz, 2010, *Jak pisać o Funduszach Europejskich*, Warszawa.
- Nation I.S. Paul, 2011, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge.

- Nocoń Jolanta, 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Pęzik Piotr, 2012, *Język mówiony w NKJP*, [w:] Przepiórkowski Adam, Bańko Mirosław, Górski Rafał, Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Narodowy korpus języka polskiego*, Warszawa, s. 37-47.
- Pisarek Walery, 1969, *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu?*, *Zeszyty Prasoznawcze*, 4, s. 35–40.
- Seretny Anna, 2004, *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 269–276.
- Seretny Anna, 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, *LingVaria*, 1 (2), s. 87–98.
- Seretny Anna, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Zgółkowa Halina, 1983, *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*, Poznań.
- Zgółkowa Halina, 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków, s. 37–104.
- Zujew Dymitr D., 1986, *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

Logios [<http://logios.pl/>]

Morfologik [<http://morfologik.blogspot.com/>]

Smyrna [<http://smyrna.danieljanus.pl/>]

Anna Burzyńska-Kamieniecka
Uniwersytet Wrocławski

Punkt widzenia, perspektywa, obraz świata a nauczanie kultury polskiej cudzoziemców

Point of view, perspective, view of the world
and teaching Polish culture to foreign learners

ABSTRACT

The article discusses the use of notions from anthropological-cultural linguistics, such as point of view, perspective and view of the world, in teaching Polish culture to foreign learners. The author assumes that difficulties in assessing which elements of knowledge of culture should be taken into account when teaching Polish as a foreign language result from the very manner of defining culture as a dynamic and diversified phenomenon. Due to this fact cultural content should be selected following a particular point of view, which enables presenting cultural phenomena in the appropriate perspective, allowing for various levels of discourse. One of the especially attractive ways of presenting culture seems the discovery (reconstruction) of fragments of the picture of the “foreign world” from the point of view of a participant in a local (regional) community. Locating the cultural message within the perspective of regional (local) discourse enables highlighting the most typical features of the local cultural sphere, both in its historical and contemporary aspects. The coursebooks and curricula for teaching Polish as a foreign language elaborated in Wrocław constitute an example of such an approach to teaching Polish to foreign learners.

KEY WORDS

teaching Polish culture to foreign learners, cultural space, local (regional) identity, anthropological-cultural linguistics, point of view, view of the world

Wydaje się, że w środowisku dydaktyków języka polskiego jako obcego (JPJO) nikt już dzisiaj nie zakwestionuje stwierdzenia, iż „nie jest możliwe skuteczne porozumiewanie się w danym języku bez posiadania podstawowych informacji na temat kultury społeczeństwa posługującego się tym językiem, a tym samym nie jest możliwe pełne opanowanie danego języka obcego bez przyswojenia treści kulturowych zawartych w tym języku” (Burzyńska 2002, 5). Istotnym problemem pozostaje jednak nadal sposób lokowania wiedzy kul-

turowej w procesie glottodydaktycznym (Garncarek 2010, 17), zwłaszcza jeśli chodzi o zawartość i kształt przekazu kulturowego. Znajduje to wyraz w wielu propozycjach programowych, opartych zarówno na doświadczeniach własnych, jak i wzorach obcych, takich jak np. programy Władysława Miodunki, Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Urszuli Dobesz oraz Przemysława Gębala (zebrane w tomie *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2004), czy też *Propozycje programowe z zakresu kształcenia kulturowego* Urszuli Żydek-Bednarczuk (Żydek-Bednarczuk 2010), a także idea programu kulturowego Jerzego Kowalewskiego (Kowalewski 2011) oraz katalogi zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych na poziomie A1–C2 zawarte w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Kraków 2011).

W znalezieniu optymalnego rozwiązania niewątpliwą trudność sprawia sama kultura, która współcześnie w swej istocie (...) *jest przedmiotem dialogu i kreatywności, a wpływ na nią wywierają konteksty, w których jest tworzona i wykorzystywana* (Edensor 2002, 32). Zmieniająca się nieustannie rzeczywistość w związku z postępującymi procesami globalizacyjnymi wymaga od wchodzących w kontakt reprezentantów różnych grup (społecznych, etnicznych czy narodowych) określania swojej tożsamości, w tym również tożsamości kulturowej. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, (...) *tożsamość kulturowa nie musi zawierać wszystkich elementów kultury, może ograniczyć wybór do niektórych wartości, np. języka, pewnych tradycji, religii, stosunku do podstawowych symboli, sposobów komunikacji, zachowania w określonych sytuacjach i warunkach, sposobu organizacji życia* (Nikitorowicz 2009, 372). Badacz ten traktuje tożsamość kulturową jako „symboliczne uniwersum jednoczesnego i nierozłącznego istnienia w kilku wymiarach. To względnie trwała, kształtująca się ustawicznie autokonceptcja, która wyraża się identyfikowaniem z określonymi wartościami kultury” (Nikitorowicz 2009, 374). Na określoną w ten sposób tożsamość kulturową mogą składać się zatem różne treści kulturowe, które znajdują aprobatę przedstawicieli danej grupy, (...) *tożsamość kulturowa to względnie trwała identyfikacja indywidualna lub grupy ludzi z określonymi wartościami kulturowymi (idee, przekonania, poglądy, postawy itp.)* (Nikitorowicz, 372–373).

Jeśli więc przyjąć, że tożsamość kulturowa jednostki lub grupy najpełniej uwidacznia się w sytuacji międzykulturowego spotkania, można założyć, że – w będącym takim właśnie spotkaniem – procesie dydaktyki języka obcego dochodzi do odkrywania tożsamości kulturowej przedstawicieli grupy posługującej się nauczaniem językiem. Dzieje się tak np. poprzez analizę treści kulturowych zawartych bezpośrednio w nauczonym języku, jak i pośrednio przez ten język wyrażanych i opisywanych. Problemem wciąż jednak pozostaje kryterium doboru owych treści kulturowych tak, aby dokonany wybór dawał jak największe możliwości interpretacyjne, a równocześnie pozwalał na ujawnienie istotnych dla grupy nauczanego języka sądów, przekonań i wartości, czyli elementów współtworzących jej obraz świata.

Odkrywanie fragmentów obcych światów za słowami wiąże się z przyjęciem określonego punktu widzenia, co w konsekwencji wpływa na dobór prezentowanych treści kulturowych i tworzy perspektywę opisywanych zjawisk. Obecna w humanistyce kategoria punktu widzenia znalazła m.in. zastosowanie w badaniach literaturoznawczych (w odniesieniu zarówno do tekstów literackich, jak i użytkowych), a także językoznawczych, zwłaszcza jeśli chodzi o analizę związków języka i kultury, prowadzoną ze stanowiska lingwistyki antropologiczno-kulturowej. W tym ujęciu (...) *kategoria punktu widzenia (PW) została uznana za czynnik podmiotowy, od którego zależy kształt językowego obrazu świata i sposób jego profilowania w dyskursie; (...) profilowania rozumianego jako kreowanie subiektywnego wariantu obrazu z określonego miejsca obserwacji i w określonej perspektywie* (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2004, 323). Kategoria punktu widzenia wydaje się zatem szczególnie ważnym narzędziem oglądu, ale także tworzenia współczesnych dyskursów o charakterze publicznym, zachodzących zwłaszcza w sytuacji dialogu kultur (międzykulturowych). Dla omawianego zagadnienia istotna pozostaje także zależność między punktem widzenia a typem podmiotu, który ten punkt widzenia przyjmuje i prezentuje. W dyskursie publicznym dochodzi bowiem do uogólnienia podmiotu mówiącego, który (...) *jest postrzegany jako reprezentant grupy osób czy przedstawiciel jakiejś zorganizowanej społeczności* (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2004, 340). Takimi uogólnionymi podmiotami występującymi we współczesnym polskim dyskursie publicznym są np.: naród, wspólnota ponadnarodowa, grupa o określonej płci lub wieku, grupa społeczna, zawodowa bądź środowiskowa, wspólnota połączona określonym rodzajem więzi (ideologiczna) (zob. Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2004, 340–342).

Uwzględnienie kategorii punktu widzenia w procesie glottodydaktycznym umożliwia inicjację dyskursu kulturowego na różnych poziomach ogólności i w odmiennej perspektywie, co przekłada się zarówno na zawartość treściową przekazu kulturowego, jak i na sposób jego prezentacji. Tak więc inaczej ukształtowane będą inwentarze tematyczne do nauczania polskiej kultury, opracowane przez przedstawicieli tzw. inteligencji humanistycznej: znawców literatury i kultury, socjologów czy językoznawców, propagujących wzorce kultury wysokiej. Inaczej z kolei będą wyglądały materiały odzwierciedlające punkt widzenia tzw. prostego człowieka, służące wprowadzaniu elementów kultury popularnej. Jeszcze inną perspektywę przyjmą nauczający języka polskiego poza granicami kraju lektorzy – cudzoziemcy, którzy spoglądają na Polskę i Polaków z oddali, często posługując się w opisie zjawisk polskiej kultury językiem innym niż polski. Uwzględnienie wielu punktów widzenia, wprowadzających odminną perspektywę ukazywania zjawisk kulturowych na poziomie różnorodnych dyskursów, służy odkrywaniu różnych aspektów polskiej tożsamości kulturowej, która (...) *ma wielorakie oblicze, wyraża się w spontanicznej identyfikacji ze wspólnotą lokalną, regionalną, narodową, językową, z charakteryzującymi tę wspólnotę wartościami moralnymi i estetycznymi; w sposobie przyswajania tra-*

dycji, obyczajów, wzorów i modeli życia, w poczuciu więzi ze wspólnym losem i jego przemianami, w obliczu indywidualnego „ja” w „ja” zbiorowym, utrwalającym jego obraz (Wojnar 1996, 132–133).

Jednym z możliwych do przyjęcia w procesie nauczania języka polskiego jako obcego może stać się podejście do prezentacji treści kulturowych z punktu widzenia uczestnika wspólnoty lokalnej (regionalnej). Zdaniem Aleksandry Achteлик to właśnie (...) *lokalność niesie z sobą autentyzm, nakierowuje cudzoziemca na bycie obserwatorem, na kontekstowanie wszystkiego, czego doświadcza. Uczący się języka zostaje tym samym zmuszony do intensywnej analizy i interpretacji otaczających go tekstów kultury. Permanentnie znajduje się w sytuacji dialogu (pomiędzy)kulturowego. Nie zakłada wszędzie podobieństw, tylko szuka różnic (Achteлик 2013, 140).* Należy jednak pamiętać, że odkrywanie tożsamości kulturowej danej wspólnoty lokalnej (regionalnej) musi zawsze przebiegać w szerszym kontekście, aby nie dopuścić do sytuacji (...) *apoteozowania roli regionu w kontekście innych obszarów Polski. Region ma stać się tutaj inwariantem wzorów obowiązujących w kulturze narodowej. Materiał powinien być tak prezentowany, by pozwalał ująć wszystkie aspekty kultury i pokazywać ją w takim wymiarze, w którym część (fragment) mówi / reprezentuje całość (Achteлик 2013, 140).*

Sytuowanie przekazu kulturowego w perspektywie dyskursu regionalnego (lokalnego) pozwala na eksponowanie najbardziej typowych cech lokalnej przestrzeni kulturowej, zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym. Istotnym kryterium wyboru przedstawianych elementów będzie z pewnością opozycja *centrum – peryferie*, która ułatwi selekcję prezentowanych treści kulturowych ze względu na ich wagę i reprezentatywność w opisie prezentowanych zjawisk. Fragmentaryczność takiego ujęcia jest jego niewątpliwą zaletą: *lokalność daje możliwość wskazania na pewne punkty – punkty obserwacji, orientacji, punkty opisu. (...) Pozwala stworzyć mikrokosmos, w którym wszystkie narracje wzmocnione są bezpośrednim doświadczeniem uczącego się. (...) Formuła lokalności daje studentowi szansę zastosowania strategii małych kroków poznawczych, które pozwolą zbliżyć się do fenomenu kultury, którą poznaje, i dokonać rekonstrukcji jej modelu. Ponadto daje mu możliwość na zderzenie swoich indywidualnych doświadczeń lokalności, z której się wywodzi, z lokalnością obcą, w której przychodzi mu funkcjonować (Achteлик 2013, 140–141).*

Podejście do nauczania cudzoziemców polskiej kultury w perspektywie lokalnej bywa najczęściej związane z charakterystyką regionu, w którym odbywa się nauka języka. Przyjęcie punktu widzenia uczestnika lokalnej wspólnoty wymaga od uczącego się umiejętności identyfikowania przynajmniej cech koniecznych i wystarczających, składających się na tożsamość kulturową poznawanej wspólnoty. Pomocą w jej odkrywaniu są na pewno odpowiednio dobrane teksty i różnego typu materiały multimedialne, które w oczywisty sposób uzupełniają wiedzę uczącego się, a przede wszystkim umożliwiają mu wejście w dialog z przedstawicielami lokalnej wspólnoty.

Przykładem materiałów dydaktycznych, w których lokalność przejawia się na wielu poziomach dyskursu kulturowego, wpisanych w przestrzeń miasta, są dwa podręczniki przeznaczone dla osób uczących się języka polskiego jako obcego, a poświęcone w całości Wrocławowi: *Spacer po Wrocławiu* (Dobesz 2004) oraz *Z Wrocławiem w tle* (Dąbrowska, Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz, Pasieka 2005, 2008)¹.

Pierwszy z nich składa się z tekstów do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się języka polskiego na poziomie średnim i zaawansowanym. Zdaniem Grażyny Zarzyckiej *oryginalność tej książki polega na tym, że kontekstem językowych zmagani cudzoziemców z językiem polskim uczyniono kulturę miejską Wrocławia. Trzeba tu zaznaczyć, że choć w wielu opublikowanych dotąd podręcznikach JPJO pojawiały się – w formie tekstów czy nazw – elementy różnych kultur miejskich, po raz pierwszy w powojennej glottodydaktyce polonistycznej tak silnie wyeksponowano małą ojczyznę, z którą autorka jest emocjonalnie związana – w tym wypadku Wrocław – czyniąc ją miejscem spotkań z dobrem ogólnonarodowym, tzn. z polszczyzną* (Zarzycka 2007, 72). O związku omawianego podręcznika z przestrzenią miejską Wrocławia świadczy już jego struktura, którą tworzą trzydzieści trzy jednostki (części) zawierające teksty, materiały wizualne i ćwiczenia poświęcone lokalnej tematyce. Każdy tekst dotyczy innego zagadnienia kulturowego, mieści się w perspektywie odmiennego dyskursu (ludzie, miejsca, obiekty). Jak wynika z przeglądu zawartości książki, jej autorka Urszula Dobesz *ukazuje elementy kultury lokalnej, nie pomijając jednak ich wartości ogólnonarodowej. Elementy kultury wysokiej zestawia z elementami kultury codziennej i nieustannie, za pomocą poleceń i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, zachęca do porównań międzykulturowych i tworzenia własnych tekstów, inspirowanych spacerami po Wrocławiu. Łączy więc z sukcesem ujęcie faktograficzne, socjokulturowe, lingwakulturowe i międzykulturowe i – w wielu miejscach – stosuje metody nauczania dialogicznego. Ta różnorodność sprawia, że Spacer po Wrocławiu nie tylko dostarczają*

¹ Publikacja tych podręczników przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego stała się motywacją dla innych ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce. W 2009 roku ukazał się tom *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom podstawowy B1, poziom średni B2, poziom zaawansowany C2*, opracowany przez Annę Butcher, Bartłomieja Maliszewskiego, Grażynę Przechodzką, Małgorzatę Rzeszutko-Iwan, Annę Trębską-Kerntopf, pod redakcją Jana Mazura. Autorzy tego zbioru zadań testowych, motywując jego powstanie, odwołują się do doświadczeń wrocławskich, wskazując podręcznik poświęcony Wrocławowi jako źródło inspiracji dla swojej pracy. Z kolei w 2011 roku ukazała się książka pt. *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, przygotowana przez zespół autorek w składzie: Iwona Dembowska-Wosik, Aneta Strzelecka i Amelia Zawada, pod kierunkiem Bożeny Ostromięckiej-Frączak.

wiedzy na temat danej socjoprzestrzeni, ale inspirują uczących się do prowadzenia dialogu z wartościami zawartymi w polszczyźnie i w kulturze polskiej (Zarzycka 2007, 73–74).

Drugi z omawianych podręczników pt. *Z Wrocławiem w tle*, napisany przez cztery autorki, jest zbiorem zadań testowych dla cudzoziemców przygotowujących się do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na trzech poziomach zaawansowania B1, B2 i C2. Autorkom przyświecały trzy cele – dydaktyczny, poznawczy i promocyjny. Jak same piszą we wstępie: *Cel dydaktyczny jest oczywisty i nie wymaga dodatkowych wyjaśnień. Wartość poznawczą wnoszą nie tylko teksty, ale również ćwiczenia gramatyczne. Pokazują Wrocław – jego historię i współczesność; żywe tradycje, przyniesione przez obecnych mieszkańców z innych miast; niektóre budynki i miejsca; osoby związane z tym miastem, ważne dla kultury lub nauki, które w jakiś sposób rozślawiły stolicę Dolnego Śląska. Cel poznawczy łączy się w sposób oczywisty z promocją Wrocławia* (Dąbrowska, Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz, Pasieka 2008, 6). Autorki proponują, aby każde z zadań testowych, poza jego prymarną funkcją testowania wybranej sprawności, potraktować jako punkt wyjścia do przedstawienia konkretnego zjawiska funkcjonującego w miejskiej przestrzeni kulturowej. Ich zdaniem taki zabieg jest możliwy do przeprowadzenia, ponieważ *w tekście każdego zadania znajdują się (...) odsyłacze i historyczno-kulturowe nawiązania, które doświadczonego lektora skierują ku różnym zagadnieniom związanym z wrocławską i polską rzeczywistością. Niektóre z tych historyczno-kulturowych nawiązań uczący się może rozpoznać i rozwinąć sam, inne potrzebują przewodnika, którym (...) powinien stać się lektor* (Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz 2006: 199).

Jak już wcześniej wspomniano, omawiany zeszyt testów został opracowany przede wszystkim z myślą o cudzoziemcach, którzy przygotowują się do certyfikatowego egzaminu z JPJO. Mogą do tego wykorzystać zestawy testów przygotowane na trzy poziomy – podstawowy, średni i zaawansowany, zgodnie ze *Standardami Wymagań Egzaminacyjnych* oraz zaleceniami Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Każdy z testów składa się z pięciu części, sprawdzających opanowanie poszczególnych sprawności (część A – rozumienie ze słuchu, część B – poprawność gramatyczna, część C – rozumienie tekstów pisanych, część D – pisanie, część E – mówienie). Wszystkie zadania testowe koncentrują się wokół jednego tematu – *Wrocławia*. Jest to celowy zabieg, gdyż miasto zostało w tym ujęciu potraktowane jako swoisty tekst kultury, który współtworzą różne elementy, odzwierciedlające świadomość kulturową lokalnej wspólnoty, która tę przestrzeń miejską zamieszkuje.

Odniesienia do składników regionalnej tożsamości kulturowej znajdują się w poszczególnych zadaniach testujących konkretne sprawności. Tak więc w zadaniach na rozumienie ze słuchu na każdym z poziomów zaawansowania pojawiają się autentyczne nagrania, w których wypowiadają się znani mieszkańcy Wrocławia. Są to np.: językoznawca – prof. Jan Miodek, znawca folkloru

i literatury – prof. Czesław Hernas, prezydent Wrocławia – Rafał Dutkiewicz. W związku z testowaniem pozostałych sprawności prezentuje się również inne postacie ważne dla Wrocławia i regionu (dawniej i dziś), jak np. święta Jadwiga Śląska (poprawność gramatyczna); poeta i satyryk – Andrzej Waligórski, grafik – Eugeniusz Get-Stankiewicz, założyciel Teatru Pantomimy – Henryk Tomaszewski (rozumienie tekstu pisanego); alpinistka – Wanda Rutkiewicz, bard i poeta – Roman Kołakowski (pisanie).

W tekstach służących testowaniu odpowiednich sprawności można znaleźć także różne informacje o znanych wrocławskich miejscach i obiektach, np. o pomnikach i kościołach (wraz z fotografiami), na temat rynku i ratusza, o typowych wrocławskich ulicach i charakterystycznych punktach na mapie miasta, takich jak Wyspa Opatowicka, Karczma Lwowska, Piwnica Świdnicka czy Hala Targowa. Z kolei wielokulturowa przeszłość i teraźniejszość Wrocławia znajduje odzwierciedlenie w tekstach poświęconych epizodom z burzliwych dziejów miasta, na co wskazuje chociażby związana z Wrocławiem historia popularnej w świecie pieśni akademickiej *Gaudeamus igitur*.

W celu testowania określonej sprawności w podręczniku *Z Wrocławiem w tle* zastosowano typy zadań zgodne z przyjętymi standardami dla egzaminów z JPJO (przede wszystkim zadania z jednostkami wyboru wielokrotnego, zadania z jednostkami typu prawda – fałsz, zadania z lukami, zadania otwarte, zadania na dobieranie, zadania na ustalanie kolejności). Nowym rozwiązaniem było wprowadzenie w testowaniu umiejętności rozumienia tekstów ze słuchu zadania polegającego na uzupełnianiu luk na podstawie tekstów piosenek oraz zadania na dopasowywanie słuchanych tekstów do odpowiednich ilustracji (na poziomie B1 i B2). W tym celu wykorzystano typowe elementy współtworzące przestrzeń miasta, takie jak odsłonięta w 1904 roku na placu Uniwersyteckim secesyjna fontanna z *Szermierzem*, przewieziony ze Lwowa pomnik hrabiego Aleksandra Fredry (wykonany w 1879 roku) i upamiętniająca powódź z 1997 roku *Powodźianka*. Według Piotra Garncarka zaprezentowane w podręczniku *Z Wrocławiem w tle (...)* działanie autorek wpisuje się w narastającą tendencję eksponowania kontekstu kulturowego w nauczaniu języka (Garncarek 2006, 165). Zdaniem tego badacza *interesująca nas przestrzeń doczekała się tutaj bowiem punktowej niemal ekspozycji. Mowa jednak o punkcie jakże ważnym na kulturowej mapie Polski. Prezentowanie kultury w jej lokalnym wymiarze nie przestaje być przecież prezentowaniem kultury w całościowym, narodowym pojmowaniu* (Garncarek 2006, 165).

Przedstawione wyżej materiały do nauczania cudzoziemców polszczyzny kładą nacisk na przekaz treści kulturowych w perspektywie lokalnej (regionalnej). Podejście do nauczania JPJO, uwzględniające aspekt lokalny, może być również charakterystyczne dla programów kursów organizowanych dla konkretnej grupy słuchaczy (na ten temat zob. Dobesz 2010). Przykładem niech będzie tutaj semestralny kurs *Wiedzy o Polsce* oferowany przez Szkołę Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW, przygotowany i prowadzony przez

U. Dobesz. W zajęciach odbywających się raz w tygodniu w wymiarze 90 minut uczestniczą słuchacze różnych narodowości, którzy opanowali język polski przynajmniej na poziomie B1 (z założenia nie korzysta się z języka pośrednika). W ciągu semestru akademickiego (tu: 30 godzin w semestrze zimowym) słuchacze zapoznają się z wybranymi zagadnieniami kulturowymi (por. zamieszczony poniżej inwentarz tematyczny oraz przykłady zadań kulturowych).

I. Urszula Dobesz: *Wiedza o Polsce* (inwentarz tematyczny), semestr zimowy 2013/14

Inni, (...) to zwierciadło, w którym się przeglądam, które uświadamia mi, kim jestem.

(Ryszard Kapuściński)

- Zajęcia 1. Co wiem o Polsce, co wiem o Wrocławiu? Miejsca, ludzie, wydarzenia.
- Zajęcia 2. Uniwersytet Wrocławski. Historia hymnu uniwersyteckiego. Uniwersyteckie obyczaje w Polsce. Tradycja śpiewania hymnu uniwersyteckiego na wrocławskim rynku.
- Zajęcia 3. Polskie kalendarium: Obyczaje i rytuały związane ze Świętem Zmarłych. Zaduszki jazzowe.
- Zajęcia 4. Polskie kalendarium: Święto Niepodległości – 11 listopada.
- Zajęcia 5. Fascynujące miejsca w przestrzeni miejskiej Wrocławia. Wrocławska piosenka.
- Zajęcia 6. Patroni polskich placów, ulic, portów lotniczych. Wiedza o Polsce w przestrzeni miejskiej Wrocławia.
- Zajęcia 7. Polskie kalendarium. Andrzejki. Symbole i obyczaje związane z andrzejkami.
- Zajęcia 8. Polskie kalendarium – Barbórka i dzień św. Mikołaja. Ulica Świętego Mikołaja we Wrocławiu.
- Zajęcia 9. Poznaj Polskę: regiony, województwa. Atrakcje kulturowe i turystyczne.
- Zajęcia 10. Polskie kalendarium: Boże Narodzenie. Obyczaje, symbole i kulinaria związane z Bożym Narodzeniem.
- Zajęcia 11. Jak się bawimy? Bale, dyskoteki, domówki (dawniej nazywane prywatkami), parapetówki. Polonez dla Aleksandra Fredry na wrocławskim rynku.

Zajęcia 12. Polscy nobliści: Henryk Sienkiewicz, Władysław Reymont, Czesław Miłosz, Wisława Szymborska oraz Maria Curie-Skłodowska i Lech Wałęsa.

Zajęcia 13. Polska kuchnia – wrocławska kartoflanka i inne polskie potrawy.

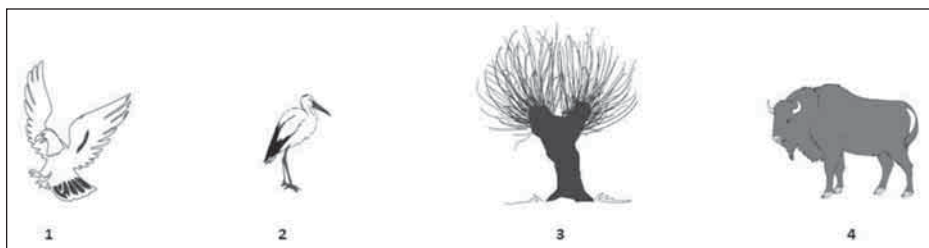
Zajęcia 14. Zapamiętaj Polskę i opowiedz o niej w swoim kraju. Miejsca, które warto zobaczyć. Ludzie, o których warto wiedzieć.

Warunki uzyskania 3 punktów ECTS: obecności na zajęciach i złożenie dwóch prac pisemnych.

II. Urszula Dobesz: Przykłady zadań kulturowych integrujących treści lokalne z ogólnonarodowymi (*Wiedza o Polsce*, kurs semestralny)

Zadanie 1 (wprowadzanie ogólnonarodowych treści kulturowych)

Symbole przyrodnicze Polski.



Proszę podpisać obrazki.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Zadanie 2 (odniesienie ogólnonarodowych treści kulturowych nauczanego języka do własnych doświadczeń uczestnika zajęć w wymiarze ogólnym i lokalnym)

Proszę wpisać symbole przyrodnicze z Pani/Pana kraju.

	Symbole	Kiedy i w jaki sposób symbol pojawia się w przestrzeni miejskiej
1.		
2.		
3.		
4.		

Jak zatem wynika z zawartości przedstawionego wyżej inwentarza tematycznego, podczas semestralnego kursu *Wiedzy o Polsce* uczący się JPJO otrzymują przekaz treści kulturowych sprofilowany z punktu widzenia uczestnika wspólnoty lokalnej (regionalnej). Uwzględnienie aspektu lokalnego w procesie przedstawiania zjawisk kulturowych jest jednak powiązane z ich odniesieniem do kultury narodowej (mniej więcej połowa proponowanych podczas kursu zagadnień kulturowych dotyczy regionu, a pozostałe tematy powiązane z problemami ogólnopolskimi). Taka perspektywa przekazu jest niewątpliwie bliska uczestnikom zajęć, którzy mogą bezpośrednio zanurzyć się w otaczającej ich przestrzeni kulturowej i samodzielnie odkrywać elementy składające się na tożsamość kulturową lokalnej wspólnoty, z którą mają na co dzień do czynienia.

Bibliografia

Achtelik Aleksandra, 2013, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, [w:] J. Tambor, A. Achtelik (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego*, t. 3, Katowice, s. 137–144.

Bartmiński Jerzy, Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława, 2004, *Dynamika punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie*, [w:] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w języku i kulturze*, Lublin, s. 321–358.

Burzyńska Anna, 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy. O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.

Burzyńska-Kamieniecka Anna, Dobesz Urszula, 2006, *Kształcenie sprawności a przekaz treści kulturowych i realizacyjnych. Zeszyt testów „Z Wrocławiem w tle. Za-*

- danie testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*”, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, Kraków, s. 197–209.
- Dąbrowska Anna, Burzyńska-Kamieniecka Anna, Dobesz Urszula, Pasięka Małgorzata, 2005, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław [wydanie drugie poprawione i uzupełnione 2008].
- Dobesz Urszula, 2004, *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław.
- Dobesz Urszula, 2010, *Okiem przechodnia. Kanon kultury w przestrzeni miejskiej*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 243–251.
- Edensor Tim, 2002, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przeł. A. Sadza, Kraków.
- Garncarek Piotr, 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek Piotr, 2010, *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 13–18.
- Janowska Iwona i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kowalewski Jerzy, 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Miodunka Władysław, 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Nikitorowicz Jerzy, 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Wojnar Irena, 1996, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, [w:] I. Wojnar, J. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku: zbiór studiów*, Warszawa.
- Zarzycka Grażyna, 2007, *Urszula Dobesz, „Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 120, *Poradnik Językowy*, 7, s. 72–75.
- Żydek-Bednarczuk Urszula, 2010, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Achteлик, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło 2. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 179–190.

Grzegorz Zarzeczny
Uniwersytet Wrocławski

JPJO: Przewodnik Bibliograficzny – baza danych glottodydaktyki polonistycznej

JPJO: Przewodnik Bibliograficzny (Polish as a foreign language:
The Bibliographic Guide) – the database of the glottodidactics of Polish

ABSTRACT

The article discusses the project of the digitalised bibliographic database of the glottodidactics of Polish – *JPJO: Przewodnik Bibliograficzny* (www.jpjo.pl). The first part discusses the drawbacks of the printed bibliographic publications and presents theoretical assumptions of the Guide: its scope (restricted but flexible in its limits), its social character (moderated by the editors), its repository functions and translatability of data (possibility of up- and downloading of data and compatibility with other databases and programmes). It goes on to present the potential of the Guide's system: searching with the use of individual categories, filtering and sorting the results. Finally, it discusses the ways of adding new entries and categorisation of the publications used.

KEY WORDS

bibliography, glottodidactics of Polish, Polish as a foreign language, database

Glottodydaktyka polonistyczna¹ jako dyscyplina naukowa ma już kilkadziesięcioletnią historię (Lewandowski 1985, 241–242), jeśli zaś weźmiemy pod uwagę samą znaną nam (tj. od XVI wieku) praktykę zorganizowanego nauczania języka polskiego jako obcego, mówimy już o tradycji kilkusetletniej. W tym czasie powstało wiele publikacji zarówno o charakterze dydaktycznym, jak i naukowym, jednak osoba, która chciałaby do nich dotrzeć, staje przed podstawowym problemem. Jest nim trudność dostępu nie tyle do samych tekstów, ile nawet do podstawowych informacji na ich temat.

¹ Terminu *glottodydaktyka polonistyczna* używam tu w węższym niż oryginalne (zob. Grucza 2013, 221–228) znaczeniu, które z kolei pokrywa się z inną, równie popularną nazwą dyscypliny, tj. *nauczaniem języka polskiego jako obcego*.

Nie znaczy to oczywiście, że informacje takie nie istnieją. Ogromną rolę w upowszechnianiu wiedzy o glottodydaktyce polonistycznej odgrywa Jan Lewandowski, autor obszernej bibliografii analitycznej prac z pierwszej połowy PRL (Lewandowski 1971) oraz, wraz ze współpracownikami, licznych zestawień bibliograficznych publikacji poświęconych NJPJO i obszarom pokrewnym, ogłaszanych w kolejnych rocznikach „Przeglądu Glottodydaktycznego” (Gawrysiak, Porayski-Pomsta 1987; Grucza, Lewandowski 1978; Latusek, Prejs 1989, 1990, 1993a, 1993b, 1994, 1995, 1996, 1998; Lewandowski 1979a, 1979b, 1980, 1984, 1980, 2001, 2002, 2004a, 2004b). Równie istotne jest trzyczęściowe zestawienie przygotowane przez autorki z Międzyuczelnianego Ośrodka Metodyki Nauczania Języków Obcych UW, *Język polski jako obcy* (Gnyś, Latusek, Prejs 1996a, 1996b, 1997). Wszystkie te prace mają jednak dla współczesnego odbiorcy wiele mankamentów wynikających z czasów, w których powstawały:

- ze względu na niewielki nakład, drukowaną formę i rozproszenie w licznych publikacjach są stosunkowo trudno dostępne,
- nie obejmują prac powstałych od roku 2004, prace zaś z lat wcześniejszych rejestrują w niepełnym stopniu,
- sporadycznie tylko uwzględniają prace poświęcone nauczaniu języka polskiego powstałe poza krajem,
- nie zawierają bardziej szczegółowych metadanych (np. abstraktów i słów kluczy), co w znacznym stopniu ogranicza podstawową funkcjonalność, tj. wyszukiwanie,
- wymagają – wraz z przyrostem nowych publikacji – ciągłych uzupełnień w postaci kolejnych zestawień.

Współcześnie problemy te można rozwiązać w prosty sposób poprzez zastąpienie zestawień drukowanych cyfrową bazą danych. Taki też cel przyświeca realizowanemu w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego projektowi interaktywnej bibliografii glottodydaktyki polonistycznej pt. *JPJO: Przewodnik Bibliograficzny* (www.jpjo.pl)².

1. Założenia Przewodnika Bibliograficznego

Przede wszystkim należy się zastanowić, na ile osobna baza bibliograficzna glottodydaktyki polonistycznej jest w ogóle przydatna. W ostatnich latach obserwujemy bowiem szybki rozwój ogólnodostępnych narzędzi wyszukiwania publikacji – zarówno w formie książkowej (Google Books, WorldCat etc.), jak i poszczególnych artykułów (m.in. Google Scholar czy CEJSH, CEEOL dla naszego regionu) – coraz powszechniejszy jest też dostęp do baz płatnych.

² Projekt realizowany jest w ramach dwu grantów (1428/M/IFP/11 oraz 2187/M/IFP/12) przyznanych w Konkursie Projektów Badawczych przez dziekana Wydziału Filologicznego UW. Prace informatyczne wykonała firma Revolweb.

Jednocześnie wzrasta w nich obecność publikacji krajowych, zwłaszcza polonistycznych, co jeszcze kilka lat temu było raczej wyjątkiem niż regułą.

Wydaje się, że zaletą takiej osobnej bazy jest jej, rozumiana dwojako, specjalistyczność. Po pierwsze, glottodydaktyka polonistyczna istnieje na styku wielu różnych dziedzin – choćby polonistyki ogólnej (w tym zwłaszcza nauczania języka polskiego jako rodzimego) czy nauczania języków obcych. W takiej sytuacji ogólne bazy danych zwracają zwykle o wiele więcej wyników niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem języka polskiego jako obcego, co oczywiście może przynieść nowe inspiracje, zwykle jednak przede wszystkim wymusza dodatkową selekcję. Kolejnym argumentem jest nie tylko teoretyczny, ale i praktyczny charakter NJPJO: lektorowi, który nie jest równocześnie badaczem, zazwyczaj potrzebne są wyłącznie konkretne informacje na dany temat, np. nauczania polskiej wymowy studentów z krajów niemieckojęzycznych, nie zaś – nauczania wymowy w ogóle. Po drugie, ogólne bazy danych w naturalny sposób nie mogą dostarczyć narzędzi wyszukiwania szczegółowych zagadnień danej dyscypliny. Oba te potencjalne problemy rozwiązuje baza specjalistyczna.

Specjalistyczność bazy wymusza rozważenie kwestii jej zawartości. Na pierwszym etapie funkcjonowania racjonalny wydaje się postulat ostrego zarysowania granic tekstów, które powinny zostać włączone w jej obręb. Z czasem zakres ten może i powinien poszerzać się, niemniej początkowo znajdują się w nim jedynie publikacje związane bezpośrednio z *nauczaniem języka polskiego jako obcego* (ale już bez względu na czas czy miejsce powstania). Oczywiście taki wybór powoduje wiele wątpliwości, nie znajdują się w nim bowiem z konieczności m.in. prace z zakresu:

- glottodydaktyki ogólnej – w tym np. fundamentalne dla podejścia komunikacyjnego prace H.G. Widdowsona,
- glottodydaktyki ogólnej w języku polskim – choćby znana każdemu *Metodyka nauczania języków obcych* H. Komorowskiej,
- literatury i kultury polskiej, ale niezwiązane z nauczaniem języka polskiego jako obcego – inaczej baza musiałaby rejestrować *de facto* większość tekstów polonistycznych,
- lingwistyki ogólnej języka polskiego – z analogicznych powodów.

Mimo wszystko wydaje się jednak, że owe postulowane ostre granice w praktyce i tak takowymi nie będą. Przy dokładniejszym oglądzie okazuje się, że spośród składników terminu *nauczanie języka polskiego jako obcego* wątpli-

³ Nauczanie? / uczenie się? / nabywanie? / ... + języka polskiego? / języka polskiego i kultury polskiej? / lingwakultury polskiej? / ... + obcego? / drugiego? / trzeciego...? / odziedziczonego? / ... Por. także wcześniejsze próby zdefiniowania poszczególnych terminów (Lipińska 2003) oraz ostatnią dyskusję na ten temat na łamach „LingVariów” (Cockiewicz 2013, Miodunka 2013).

wości nie budzi w zasadzie jedynie przyimek³. Jak jednak pokazuje praktyka, świadomość tego faktu w żaden sposób nie przeszkadza w raczej spójnej konceptualizacji dziedziny wśród badaczy. Nie jest chyba zatem konieczne szczegółowe doprecyzowywanie zakresu akurat na potrzeby mniej licznych publikacji „granicznych”, a lepsze efekty przyniesie zawierzenie osobom decydującym się na dodanie danej publikacji jako należącej do zakresu glottodydaktyki polonistycznej.

W ten sposób pojawia się następne ważne rozstrzygnięcie koncepcyjne bazy – możliwość dodawania kolejnych publikacji lub uzupełniania opisów już istniejących. Wybór w tym aspekcie ma postać kontinuum rozciągającego się od modelu całkowicie zamkniętego, gdzie wpisy dodawane są wyłącznie przez administrację serwisu, po zupełnie otwarty, w którym może to robić każdy użytkownik. Korzyścią pierwszego jest przede wszystkim wiarygodność danych, ograniczeniem – możliwość pominięcia mniej popularnych publikacji. W drugim przypadku rachunek wygląda odwrotnie – zwiększa się szansa na kompletność i aktualność danych, ale i – ryzyko błędów. W *Przewodniku Bibliograficznym* zdecydowano się na rozwiązanie bliższe modelowi otwartemu: niezależnie od prac redaktorów jpo.pl każdy z zarejestrowanych użytkowników może swobodnie dodawać nowe lub modyfikować istniejące wpisy. Problem wiarygodności w dużym stopniu rozwiązuje zaś fakt, że każdy wpis lub modyfikacja muszą być zaakceptowane przez administrację serwisu.

Kolejny aspekt to repozytoryjny, a nie wyłącznie bibliograficzny charakter serwisu. Wyszukanie odpowiednio sprofilowanych (np. pod kątem danej tematyki) publikacji już samo w sobie niesie dużą wartość, niemniej obecnie⁴ nic nie stoi na przeszkodzie, by w tym samym miejscu była dostępna również i pełna treść publikacji, np. w formie plików PDF. Z oczywistych względów takiej dostępności w zasadzie nie sposób przecenić, zwłaszcza że korzyści z niej wynikające rosną wraz z malejącą dostępnością danej publikacji w wersji analogowej (np. w wypadku tekstów starszych, o wyczerpanych nakładach, lokalnych). Oczywiście zamieszczone mogą zostać wyłącznie te teksty, które nie naruszają stosownych praw autorskich, tj. publikowane na wolnej licencji albo w inny sposób udostępnione legalnie do użytku w sieci.

Ostatnie założenie to przekładalność zgromadzonych danych bibliograficznych na różnych poziomach. Chodzi tu przede wszystkim o mechanizmy umożliwiające import i eksport danych w różnych formatach, np. w przypadku pracy z menadżerami bibliografii, ale także – pozwalające na masową integrację z innymi typami baz danych.

⁴ Inaczej niż jeszcze kilka lat temu – współcześnie stosunek ilości miejsca potrzebnego do składowania i udostępniania plików tekstowych względem przeciętnie dostępnej ilości miejsca na serwerze jest coraz mniejszym ułamkiem.

2. JPJO: Przewodnik Bibliograficzny – DO ut des

Każdy odwiedzający (bez rejestracji) stronę jpjo.pl ma do dyspozycji katalog wszystkich wpisów dodanych do bazy wyświetlany w formie opisów bibliograficznych dostępnych publikacji (zob. Obraz 1 w załączniku). Wyświetlaną listę można zawęzić za pomocą dwu filtrów. Jako że glottodydaktyka jest dziedziną teoretyczno-praktyczną, pierwszy filtr (*Rodzaj/Typ*) pozwala na wybór wyłącznie publikacji naukowych (a w ich obrębie rodzajów: *książki, czasopisma, artykułu w książce, artykułu w czasopiśmie* oraz *innych*⁵) lub publikacji dydaktycznych (z rodzajami: *książka, media* oraz *inne*). Dodatkowo rodzaje dydaktyczne umożliwiają uszczegółowienie do typów: *książka* – do *podręcznika, ćwiczeń, podręcznika nauczyciela, gramatyki, słownika, antologii, rozmówek* lub *testów*, *media* – do *audio, wideo* lub *programu komputerowego*.

Drugi filtr (*Kategoryzacja*) pozwala na selekcję publikacji według predefiniowanych kategorii. Obecnie są to: *Sprawności* (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie), *Poziom*⁶ (A1, A2, B1, B2, C1, C2), *Zakres językowy* (wymowa, leksyka, gramatyka, tekst, pragmatyka, ortografia), *Pierwszy język* (angielski, chiński, hiszpański, niemiecki, PJM, rosyjski, ukraiński) oraz *Kategorie dodatkowe* (język specjalistyczny, metodyka, literatura, kultura, programy i materiały, opis instytucji, dla dzieci, certyfikacja, nowe technologie, błędy). Rzecz jasna wraz z przyrostem nowych publikacji katalog ten zostanie rozszerzony zarówno pod względem nowych kategorii, jak i ich zawartości. Szczególnie widać to w przypadku *Kategorii dodatkowych*, które w takim niepełnym zestawie zostały wyłonię na podstawie zgromadzonych dotychczas publikacji.

Dodatkowo otrzymane wyniki można posortować rosnąco lub malejąco według: autora, tytułu, roku wydania, numerów stron, identyfikatorów ISBN/ISSN, daty dodania wpisu lub daty jego modyfikacji. Kliknięcie w dany opis bibliograficzny przenosi na stronę konkretnej publikacji, gdzie znajdują się wszystkie dostępne w bazie informacje na jej temat (zob. Obraz 2 w załączniku).

Więcej opcji użytkownik otrzymuje po bezpłatnej rejestracji w serwisie. Przede wszystkim jest to dostęp do wyszukiwarki, która pozwala na znajdowanie publikacji nie tylko po predefiniowanych kategoriach, ale również po: tytule, autorze, roku wydania, abstrakcie, słowach kluczach, serii wydawniczej, wydawnictwie lub instytucji czy identyfikatorach ISBN/ISSN/DOI. Szczególnie przydatny może być filtr *tylko z PDF*, który umożliwia selekcję

⁵ Etykieta *inne* w obu przypadkach służy do wpisywania publikacji niemieszczących się w zaproponowanych ramach. Na podstawie jej zawartości z czasem tworzone będą kolejne kategorie.

⁶ Oczywiście dla publikacji niebazujących na ESOKJ (starszych, pozaunijnych) jest to – jednak użyteczna dzięki powszechnej zrozumiałości – ekstrakcja.

wyłącznie tych pozycji, których pełny tekst znajduje się w serwisie. Na poziomie katalogu zalogowany użytkownik uzyskuje dodatkowo możliwość dodawania dowolnych publikacji do spersonalizowanego zasobu, dzięki czemu ma do nich szybki dostęp bez wyszukiwania, oraz modyfikowania istniejących wpisów lub zgłaszania ich do usunięcia. Ponadto na stronie danej publikacji otrzymuje on dostęp do plików RIS oraz BIB umożliwiających eksport danych np. do menadżera bibliografii. Niebawem dodany zostanie również mechanizm COinS (ContextObjects in Spans) pozwalający na eksport masowy.

3. JPJO: Przewodnik Bibliograficzny – do UT DES

Jak zostało już wspomniane, szczególną rolę w jpjo.pl odgrywa możliwość dodawania i uzupełniania wpisów przez każdego zarejestrowanego użytkownika. Przede wszystkim zasoby przewodnika powiększać będzie jak dotychczas administracja serwisu. Dużą pomoc stanowili, a zapewne i będą stanowić również w przyszłości, studenci specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego* polonistycznych studiów magisterskich na Uniwersytecie Wrocławskim. Dzięki temu na potrzeby testów działania serwisu wprowadzono 400 rekordów bibliograficznych o różnym stopniu uzupełnienia. Optymalne byłoby jednak, by kolejne publikacje dodawali również w ramach upowszechniania i promocji własnego dorobku poszczególni badacze czy przedstawiciele instytucji związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Serwis oferuje trzy tryby dodawania publikacji. Pierwszym jest ręczne wprowadzenie danych o tekście. Poniższa tabela przedstawia matrycę pól, które można wypełnić dla poszczególnych rodzajów publikacji. Opcja *dodaj* oznacza, że można wpisać więcej niż jedną wartość. Żadne pole nie jest obowiązkowe – wartościowe są nawet wpisy składające się z nazwiska autora i tytułu, sygnalizują bowiem istnienie danego tekstu i dają asumpt do uzupełnienia pozostałych danych przez innych użytkowników lub administrację. Ponadto do publikacji książkowych dołączyć można skan okładki, do wszystkich zaś tekstów – sygnalizowany już plik PDF z pełną treścią. Przydatną opcją są również dwa rodzaje *powiązań* danego wpisu z innymi rekordami istniejącymi w bazie: *powiązanie równorzędne* pozwala powiązać teksty jednej serii (np. podręcznik, zeszyt ćwiczeń i podręcznik nauczyciela – powiązanie widoczne jest wtedy na stronach poszczególnych publikacji), *podrzędne* zaś umożliwia powiązanie artykułów pojawiających się w danym tomie zbiorowym z rekordem samego tomu. Dzięki temu na stronie owego tomu otrzymujemy zwrotnie wykaz jego zawartości wraz z odnośnikami do stron poszczególnych artykułów (zob. Obraz 2 w załączniku).

Tabela 1. Matryca pól możliwych do wypełnienia dla danego rodzaju publikacji

Teksty	Naukowe					Dydaktyczne			
Rodzaj	K	C	AK	AC	I	K	M	I	dodaj
Typ	+					R ⁷	R		
Tytuł	+	+	+	+	+	+	+	+	
Autor	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Redaktor	+	+	+		+	+	+	+	+
Tytuł książki			+					+	
Tytuł czasopisma				+				+	
Rok	+	+	+	+	+	+	+	+	
Tom	+	+		+				+	
Numer		+		+				+	
Seria wydawnicza	+		+			+	+	+	
Tom serii wydawniczej	+		+			+	+	+	
Liczba stron	+	+			+	+		+	
Strony			+	+				+	
Długość (w minutach)							+	+	
Nośnik							R	R	
Format									
Miejsce wydania	+		+		+	+	+	+	+
Wydanie	+		+			+		+	
Wersja							+	+	
Wydawca	+		+			+	+	+	+
Instytucja					+			+	+
Abstrakt	+	+	+	+	+	+	+	+	
Słowa kluczowe	+	+	+	+	+	+	+	+	
URL	+	+	+	+	+	+	+	+	
ISBN	+		+		+	+	+	+	+
ISSN		+		+			+	+	+
DOI	+	+	+	+	+	+	+	+	
Okładka JPG	+	+			+	+	+	+	
Plik PDF	+	+	+	+	+	+		+	
Powiązanie	+	+	+	+	+	+	+	+	
Uwagi	+	+	+	+	+	+	+	+	

⁷ W przypadku *Typu* litera R oznacza rozwijane menu, w którym można wybrać jedną z podkategorii omówionych wcześniej, w przypadku *Nośnika* jest obecnie wybór spośród: *taśmy, płyty analogowej, płyty cyfrowej, kasety audio, kasety wideo oraz innych*.

Drugi tryb dodawania publikacji polega na skopiowaniu i modyfikacji istniejącego wpisu – jego użyteczność ujawnia się, gdy zachodzi konieczność wpisania np. licznych artykułów z jednego źródła. W tej sytuacji wiele danych (identyfikujących samo źródło) jest wspólnych dla wszystkich wpisów. Trzeci tryb to automatyczny import danych z pliku w formacie RIS. Ze względu na pewne różnice w komponowaniu tych plików przez poszczególne serwisy i aplikacje poprawność importu wynosi ok. 90%. Docelowo będzie on kompatybilny przede wszystkim z systemem plików Polskiej Bibliografii Naukowej.

4. Podsumowanie

Głównym celem funkcjonowania serwisu *JPJO: Przewodnik Bibliograficzny* jest stworzenie oraz udostępnienie kompletnej i na bieżąco aktualizowanej przez użytkowników bazy danych bibliograficznych opisujących całość dorobku nauczania języka polskiego i kultury polskiej cudzoziemców. Dzięki temu wszyscy zajmujący się glottodydaktyką polonistyczną, niezależnie od miejsca pracy czy pobytu, dostają do dyspozycji coraz kompletniejsze wspólne narzędzie oraz informację o dokonaniach naukowców z różnych krajów w omawianej dziedzinie. Uzyskany w ten sposób efekt synergii jest nie do przecenienia, tym bardziej że w wielu krajach polonistyka (studia polskie) przeżywają rozkwit. Taki też – tj. uwzględnienie dorobku polonistyk zagranicznych także w zakresie szerszym niż jedynie nauczanie języka polskiego jako obcego – mógłby być kolejny etap funkcjonowania serwisu.

Bibliografia

- Cockiewicz Waław, 2013, *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*, *LingVaria*, 8 (1), s. 201–203.
- Gawrysiak Ewa, Porayski-Pomsta Józef, 1987, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego oraz studiów kontrastywnych za rok 1983*, *Przegląd Glottodydaktyczny*, 9, s. 211–217.
- Gnyś Małgorzata, Latusek Jadwiga, Prejs Hanna (red.), 1996, *Język polski jako obcy. Cz. 1: Podręczniki do nauczania języka polskiego dla cudzoziemców za lata 1980–1993*, Warszawa.
- Gnyś Małgorzata, Latusek Jadwiga, Prejs Hanna (red.), 1996, *Język polski jako obcy. Cz. 2: Słowniki i rozmówki za lata 1980–1995*, Warszawa.
- Gnyś Małgorzata, Latusek Jadwiga, Prejs Hanna (red.), 1997, *Język polski jako obcy. Cz. 3: Materiały kulturoznawcze do nauki języka polskiego jako obcego za lata 1980–1984*, Warszawa.
- Grucza Franciszek, 2013, *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, wyd. 2, Warszawa.

- Grucza Franciszek, Lewandowski Jan, 1978, *Bibliografia lingwistyczna i glottodydaktyczna. Wybór*, Przegląd Glottodydaktyczny, 1, s. 181–183.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1989, *Bibliografia glottodydaktyki polonistycznej za rok 1984*, Przegląd Glottodydaktyczny, 10, s. 117–135.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1990, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i studiów kontrastywnych za rok 1986–1987*, Przegląd Glottodydaktyczny, 11, s. 113–122.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1993a, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i studiów kontrastywnych za rok 1988*, Przegląd Glottodydaktyczny, 12, s. 95–106.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1993b, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i studiów kontrastywnych za rok 1989*, Przegląd Glottodydaktyczny, 12, s. 107–113.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1994, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, badań nad językiem polonijnym i studiów kontrastywnych za lata 1990 i 1991*, Przegląd Glottodydaktyczny, 13, s. 91–122.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1995, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, badań nad językiem polonijnym i studiów kontrastywnych za rok 1992*, Przegląd Glottodydaktyczny, 14, s. 63–83.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1996, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, badań nad językiem polonijnym i studiów kontrastywnych za rok 1993*, Przegląd Glottodydaktyczny, 15, s. 107–120.
- Latusek Jadwiga, Prejs Hanna, 1998, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, badań nad językiem polonijnym i studiów kontrastywnych za lata 1994, 1995*, Przegląd Glottodydaktyczny, 16, s. 81–98.
- Lewandowski Jan, 1971, *Analityczna bibliografia nauczania języka polskiego jako obcego w PRL (1945–1970)*, Warszawa.
- Lewandowski Jan, 1979a, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1976*, Przegląd Glottodydaktyczny, 3, s. 178–191.
- Lewandowski Jan, 1979b, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1977–1978*, Przegląd Glottodydaktyczny, 4, s. 157–162.
- Lewandowski Jan, 1980a, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1979*, Przegląd Glottodydaktyczny, 5, s. 177–178.
- Lewandowski Jan, 1980b, *Bibliografia prac z zakresu języka polskiego jako obcego opublikowanych w Polsce w latach 1568–1980 przez autorów polskich i zagranicznych*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Warszawa, s. 244–288.
- Lewandowski Jan, 1984, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1980*, Przegląd Glottodydaktyczny, 3, s. 161–167.
- Lewandowski Jan, 2001, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego za lata 1996–2000 (wybór)*, Przegląd Glottodydaktyczny, 17, s. 179–180.

- Lewandowski Jan, 2002, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i polonistyki zagranicznej za lata 1996–2000 (uzupełnienie)*, Przegląd Glottodydaktyczny, 18, s. 103–106.
- Lewandowski Jan, 2004a, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i polonistyki zagranicznej za lata 2001–2004 (część I)*, Przegląd Glottodydaktyczny, 19, s. 99–106.
- Lewandowski Jan, 2004b, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i polonistyki zagranicznej za lata 2001–2004 (część II)*, Przegląd Glottodydaktyczny, 20, s. 117–119.
- Lipińska Ewa, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Kraków.
- Miodunka Władysław T., 2013, *O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, LingVaria, 8 (2), s. 275–283.

Załącznik

Obraz 1. Widok katalogu publikacji z włączonymi filtrami *artykuł w czasopiśmie* i *wymowa*

The screenshot shows the JPJO database interface. At the top left is the logo for JPJO Przewodnik Bibliograficzny. To the right is a user profile for Grzegorz Zarzeczny. Below the header is a navigation bar with links: Start, Katalog, Wyszukaj, Dodaj, Użytkownicy, O serwisie, Linki, Kontakt. A search box with the text 'Szukaj' is on the right. The main section is titled 'Wszystkie publikacje'. Below the title are several filters: 'Rodzaj/Typ' (artykuł w czasopiśmie), 'Kategorie' (wymowa), 'Sortowanie 1:' (Autor/Redaktor), 'Sortuj:' (Rosnąco), 'Sortowanie 2:' (Rok), 'Sortuj:' (Malejąco), and 'Ilość wyników:' (20). A 'Filtruj' button is to the right. Below the filters, the search results are displayed as a list of five entries, each with a magnifying glass icon and a list of icons. The entries are: 1. Madelska L., 2009, Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce, *Poradnik Językowy*, (6), 38-55. 2. Madelska L., 1996, Perception versus pronunciation, *Studia Phonetica Posnaniensia*, 5, 23-34. 3. Majewska-Tworek A., 2006, Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów, *Studia Linguistica*, 25, 103-110. 4. Majewska-Tworek A., 2006, Polska palatalność w procesie przyswajania polszczyzny przez studentów obcojęzycznych, *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, 33, 91-98. 5. Majewska-Tworek A., 2003, Specyficzne problemy artykulacyjne w procesie przyswajania języka polskiego jako obcego, *Studia Linguistica*, 22, 55-62. At the bottom right, there is a pagination bar showing 'Elementy: 1-5 z 5' and 'Strony: 1', and a link 'Wydrukuj powyższą listę'.

Obraz 2. Widok strony pojedynczej publikacji



» Powrót

Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia "Bristol"

Tekst, rodzaj:

Siłowne, książka



WROCLAWSKA DYSKUSJA
O JEZYKU POLSKIM JAKO OBCYM




Pliki notacji:

RIS »
BIB »

Data dodania (modyfikacji) publikacji:

2011-11-09 17:15:20
(2011-11-05 11:42:54)

Dołane przez użytkownika serwisu:

 Grzegorz Zarzeczny
grzegorz.zarzeczny@gmail.com

Liczba odsłon tej strony: 391

Wersja do druku

Wyjdź z moimem

Tytuł Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia "Bristol"

Redaktor Anna Dąbrowska

Rok 2004

Liczba stron 562

Miejsce wyd. Wrocław

Wydawca Wydawnictwo WTN

Opis treści Książka jest zbiorem materiałów po konferencji naukowej Język polski, literatura i kultura polska w dydaktyce języka polskiego jako obcego, która odbyła się we wrześniu 2002 r. we Wrocławiu. Poszczególne części książki to: Zagadnienia ogólne, Metodyka, Gramatyka, Leksyka, Literatura, Kultura i Testowanie sprawności.

Słowa kluczowe: tom pokonferencyjny, Bristol, Wrocław

ISBN 10 8373740147

ISBN 13 9788373740143

Przeglądanie
podrozdział:

Czechowska A., *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, 13-19.

Lewiński P., *Prezentacja podręcznika "Grammatika polacca con gli esercizi"*, 89-94.

Burzyńska-Kamieniecka A., *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 157-163.

Dąbrowska A., M. Pasięka, *Sztyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców: wybrane zagadnienia*, 229-241.

Wróblewski K., *Wykorzystanie tekstów kabaretowych Jeremiego Przybory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 309-317.

Miechulka D., *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, 421-435.

Dobosz U., M. Jelonkiewicz, G. Zarzeczka, *Projekt "leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców"*, 509-515.

Zagłże
bibliograficzny:

A. Dąbrowska [red.], 2004, *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia "Bristol"*, Wrocław: Wydawnictwo WTN.

Jak nas widzą, tak nas piszą.
Teksty pisane przez cudzoziemców

Jedną z umiejętności, która przysparza studentom największych trudności, jest komponowanie i pisanie tekstów w języku polskim. Dlatego też na każdym typie kursu mają oni okazję rozwijać sprawność formułowania wypowiedzi, począwszy od krótkich form użytkowych po dłuższe teksty argumentacyjne, relacje z wydarzeń czy opisy miejsc, ludzi i sytuacji socjokulturowych. Te ostatnie obejmują tematy związane z postrzeganiem przez nich Wrocławia (ich „tymczasowej małej ojczyzny”), blasków i cieni studiowania w Polsce, obyczajów i rytuałów świątecznych obchodzonych we własnym kraju i w Polsce, jak również wszystkiego, czego chcieliby się jeszcze dowiedzieć o nowym kraju.

Studenci na różnych poziomach zaawansowania językowego podejmują trud wyrażenia na piśmie własnych opinii i odczuć za pomocą trudnych konstrukcji gramatycznych, zróżnicowanej stylistycznej leksyki i ciekawej kompozycji wypowiedzi. Mimo licznych błędów językowych przekazywane przez nich intencje są czytelne i zrozumiałe dla polskiego odbiorcy. Często zaskakują bardzo pozytywnym postrzeganiem Polski. Zwracają oni bowiem w swoich tekstach uwagę na te aspekty polskości, których rodzimy użytkownik języka często nie dostrzega.

Tego rodzaju praca z cudzoziemcami sprzyja przyglądaniu się sobie i swojej kulturze, dlatego też ich wypowiedzi pisemne są dla nauczyciela nie tylko źródłem satysfakcji dydaktycznej i żywym dowodem, że czegoś się nauczyli, lecz również okazją do zapoznania się z innym sposobem patrzenia na „polski świat”.

W celu zachowania jak największej autentyczności prace naszych studentów nie zostały poddane korekcie, pojawiające się zaś błędy językowe nie wpływają na zrozumienie treści wypowiedzi.

Czuję się tutaj swojsko

Od dawien dawna marzyłam zwiedzić Polskę, ponieważ widziałam, że to jest bardzo przemysłowy, kulturowy i śliczny kraj. Ile słyszałam, że Polskę także słynie z wysokiej kultury międzyludzkiej. Litwa też jest dobrym krajem, chociaż nie jest tak dobrze rozwinięta przemysłowo, lecz nie ma takiej wysokiej kultury międzyludzkiej, jaką ma Polska (...).

Moim zdaniem Polacy i Litwini mają więcej dobrych cech niżeli złych. Każdy jest po swojemu dobry, miły, uprzejmy. Jeżeli spotkamy jedną osobę o negatywnych cechach, nie możemy po niej sądzić, że takj jest cały naród. Owszem, teraz nie mam jeszcze bogatego doświadczenia w Polsce, aby głębiej porównywać, charakteryzować i analizować, lecz mogę powiedzieć, że Polacy wywarli na mnie bardzo dobre wrażenie i czuję się tutaj swojsko, co jest bardzo ważne.

(Uczennica z Litwy)

Sposób zachowania się różni

Zanim opiszę charakterystykę i zachowanie Polaków, należy się przyznać, iż angielskie zwyczaje i sposób zachowania się różni się nieco od tego, co można spotkać w innych częściach Europy. Anglicy znani są za to, że zachowują się niezbyt grzecznie, aż nieszczerze i fałszywie uprzejmie. Gdy podjąłem decyzję, by zobowiązać się do nauki języków europejskich, musiałem świadomo zrezygnować z tego typu zachowania się.

U nas na wyspach jako pierwsze zjawisko można zauważyć, że bycie w otoczeniu innych osób zupełnie inaczej działa. Anglicy raczej nie trzymają kontaktów oczu z nieznanymi ludźmi, choć w Polsce można trafić na niezręczny i za długi taki kontakt, co powoduje, że Anglicy poczuć się zkrępowani i przykryzy. Również krępujące może się wydawać zachowanie się w publicznych miejscach i poblżeniach w stosunku do innych: w tramwajch bądź autobusach Anglicy trzymają się z daleką od innych z powodów grzeczności, lecz w Polsce stoi się raczej blisko nieznanym.

(Uczeń z Anglii)

Polacy są bardzo podobni do Czechów

Jeżeli chodzi o otwartość i nawiązywanie stosunków, Polacy są bardzo podobni do Czechów. Moim zdaniem ogólnie nie sądzą, że nowych znajomych można poznać przypadkowo na ulicy, w bibliotece lub w barze. Zawsze trzeba, żeby nową osobę ktoś wprowadził i przedstawił, potem już można się zapoznać. Zwrócić się do obcego człowieka i zacząć z nim rozmawiać, to nie jest normalne w obu krajach. Być może to spadek epoki komunizmu, ponieważ ten reżym uczył ludzi, że innym nie wolno ufać. Każdy starannie dobierał swoje otoczenie, zanim poczuł się w nim wykluczony i spokojnie. Do dziś to jest obecne w naszych społeczeństwach.

Podsumowując muszę zeznać, że moje doświadczenia są (oprócz spotkań z kibicami) dobre. Polacy są mili i pomocni, jeżeli człowiek coś potrzebuje, i pozytywnie reagują na obco krajowca uczącego się polszczyzny. Z drugiej strony nie są przesadnie towarzyscy oraz natarczywi, co ja – człowiek pewnego dystansu – oceniam do końca pozytywnie.

(Uczennica z Czech)

Amerykanie zdecydowanie są inni

Moim zdaniem, Polacy ogólnie są miłi i zachowują się bardzo kulturalnie. Oczywiście są wyjątki. Również zależy od pokolenia, wykształcenia i doświadczenia.

Starsi ludzie są ciepłi i bardzo wierni. Zauważyłam, że często chodzą do kościoła i że katolicka wiara ma wpływ na ich codzienne życie. Czasami to może spowodować nieporozumienia z młodszymi pokoleniami, którzy przyjęli bardziej liberalne poglądy (...).

Amerykanie zdecydowanie są inni. Po pierwsze, nie ma takiej różnicy między pokoleniami. Babcię i dziadkowie często zachowują się tak samo jak ich wnuki (...). Amerykanie ogólnie nie martwią się o tym, że muszą zachować się kulturalnie. Mówią to, co mają na myśli, robią to, co im się podoba.

Z jednej strony, jest fajnie, że wszyscy są tacy otwarci, ale z drugiej strony można powiedzieć, że jednak są trochę niekulturalni. Również charakteryzuje im to, że są oparci na współzawodnictwie.

W końcu, powiedziałabym, że młodzi Polacy są strasznie fajni i nawet podobają mi się bardziej niż Amerykanie!

(Uczennica z USA)

Mieszkam teraz we Wrocławiu

Kilka miesięcy temu przyjechałam do Polski. Mam zamiar zacząć studia na Uniwersytecie Wrocławskim związane z naukami przyrodniczymi. Ale najpierw potrzebuje znać i rozumieć język polski.

Mieszkam teraz we Wrocławiu. Już dużo wiem o tym mieście. Wiem, że to jest miasto krasnoludków. Wszędzie można znaleźć krasnoludka, który w jakiś sposób opisuje miejsce, w którym on znajduje się. Wrocław jest studentskim i interracjonalnym. Dużo jest tu studentów ze Włoch, Hiszpanii, Chin, Niemiec, Rosji, Ukrainy. Dzięki temu spotykam różnych i bardzo interesujących ludzi z różnych krajów, co robi moje przebywanie tutaj bardziej interesującym. Więc dlatego może nazywają Wrocław miastem spotkań.

(...) Polacy są mądrymi, wesołymi niezwykle optymistycznymi ludźmi. Mam kilka przyjaciół z Wrocławia i bardzo lubię z nimi czas. Bardzo mi się podoba, że każdy Polak ma swoje zainteresowanie, swoją pasję.

Bardzo lubię polskie słowo „kochanie”. Nie wiem dlaczego, ale mi się wydaje, że to jest bardzo miłe słowo.

(Uczennica z Ukrainy)

Wrocław to najlepszy w Polsce!

Od trzech miesięcy mieszkam we Wrocławiu. Wrocław jest pięknym miastem. Teraz bardzo podoba mi się we Wrocławiu. Początkowo jednak bardzo niechętnie przyleciałem do Wrocławia, ponieważ chciałem studiować w Krakowie (...). Spędzając czas w tym ładnym mieście, coraz więcej uświadamiałem sobie, że jestem w dobrym miejscu dla studiów.

Uniwersytet Wrocławski ma długą historię i wspaniałą tradycję. Na uniwersytecie jest wielu wspaniałych profesorów i nauczycieli. Często mam kłopoty ze słuchaniem i zrozumieniem po polsku, ale nauczyciele pomagają mi.

Na rynku są ładne i kolorowe budynki, którymi się napawam. Nawet w centrum miasta nie jest zbyt hałaśliwie.

Plac Nankiera i Instytut Filologii Polskiej jest jednym z moich ulubionych miejsc we Wrocławiu (...). Z polonistyki do Biblioteki Uniwersyteckiej prawie codziennie chadżam przez rynek (...).

Przez 3 miesiące coraz więcej rozumiałem, iż Wrocław jest ładnym, pięknym, kulturalnym oraz akademickim miastem. Wprawdzie początkowo mieszkalem niechętnie, lecz teraz już nie mam ochoty przeprowadzić się do innego miasta (...). Inne miasta są też ładne i dobre, ale Wrocław to najlepszy w Polsce!

(Uczeń z Japonii)

Studenci i wykładowcy są grzeczni, mili, tolerancyjni

Będąc dopiero najpierwszym etapie zapoznawania się w Polakach, bardzo mi trudno rozstrzygnąć to pytanie. Wpadało by zacząć od doświadczeń ze studiów w Polsce, choć kontaktów z Polakami prawie nie ma!

Korzystam ze zajęć dotyczących literatury polskiej, językoznawstwa i ćwiczeń językowych, które jednak nie oferują dość okazji do „nieformalnych” lub typowo polskich kontaktów. Ze zachować prof. Miodka trudno odczytać zachowanie przeciętnego Polaka... Oczywiście jednak życzyłbym sobie, żeby każdy był taki jak ulubiony, grzeczny profesor.

Z dotychczasowych kontaktów nie potrafię odczytać charakter Polaka – studenci i wykładowcy są grzeczni, mili, tolerancyjni – może nieco sztywnie, „profesjonalnie”.

Ze względu na językowo wyposażenie Polaków jest język naszych północnych sąsiadów bogatszy co do sposobów wyrażania szacunku. Czesi mają tylko prosty system odziedziczony z języka niemieckiego.

(Uczeń z Czech)

Czuję się jak ryba w wodzie

Dwa lat temu pierwszy raz byłem w Polsce. Od tego czasu bardzo lubię Polskę, bo tutaj nie ma poważnego zanieczyszczenia. Wszyscy Polacy są przyjaźni, zwłaszcza moi nauczyciele języków polskiego. W tamtym czasie nic nie wiedziałem o Polsce, ale teraz już dużo znam.

Teraz uczę się polskiego i mieszkam we Wrocławiu. Wrocław to jedno z najznacześniejszych studenckich miast w Polsce. Tutaj jest dużo znanych uczelni. Studenci pochodzą z różnych krajów.

(...) Wrocław nie jest bardzo duży, to miasto już bardzo znane dla mnie. Moje ulubione miejsce to Ostrów Tumski. Tam znajduje dużo wielkich kościołów. Tam jest cichy, spokojny.

Kiedy jestem zdenerwowany przez jakieś sprawy, wybieram tam spacerować, głębokje oddycham oraz oglądam ludzi, którzy modlą się w kościele i potem moje serce będzie spokojne. Po prostu lubię taką atmosferę.

W tym roku mówię po polsku płyniej od zeszłego roku, a mój ulubiony idiom to jak ryba w wodzie, ponieważ po moim języku też tak mówić, a z drugiej stron mieszkam we Wrocławiu, czuję się jak ryba w wodzie, a dokładnie może być w Odrze.

(Uczeń z Chin)

My, wrocławianie

Wrocław, 22 marca 2014 r.

Droga Wiosno!

W odpowiedzi na Pani list z dnia 21 br., my, wrocławianie, raczymy sprostac zarzut o zaniedbanie.

Fakt, że padał deszcz i brak słońca są z całą pewnością Pani winą. Właśnie słońce cechuje wiosnę, a jej brak jest przyczyną tego, że mieszkańcy zostali w domu i zrezygnowali z powitania.

Czyli prosimy o sumienne wypełnienie obowiązków zamiast bezpodstawnego marudzenia, albo czekamy na lato.

Z wyrazami szacunku,

Pełnomocnik,

ds. pogody miasta Wrocław

(Uczeń z Niemiec)

Biogramy autorów

JUSTYNA BAJDA

Literaturoznawca, historyk sztuki, lektorka języka polskiego jako obcego, doktor hab., adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Interesuje się epoką Młodej Polski i europejskim modernizmem, szczególnie zagadnieniami korespondencji sztuk. Równolegle swoje działania naukowe i dydaktyczne od kilkunastu lat wiąże z nauczaniem języka polskiego jako obcego – na Uniwersytecie Wrocławskim oraz Université de Poitiers (Francja, w latach 1998–2000). Od pięciu lat prowadzi zajęcia z zakresu stylistyki tekstu użytkowego na podyplomowych studiach kwalifikacyjnych *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Jest autorką monografii *Poezja a sztuki piękne. O świadomości estetycznej i wyobraźni plastycznej Kazimierza Przerwy-Tetmajera* (2003), „*Poeci – to są słów malarze...*”. *Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski* (2010), książek popularnonaukowych poświęconych kulturze przełomu XIX i XX wieku (2002, 2003), antologii poezji drugiej połowy XIX wieku (2007), haseł w *Wielkim leksykonie literatury polskiej* (2005), licznych artykułów publikowanych w tomach pokonferencyjnych oraz w czasopismach naukowych polskich, francuskich („Revue du Centre Européen d’Études Slaves”) i belgijskich („Slavica Bruxellensia”).

ANNA BURZYŃSKA-KAMIENIECKA

Adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego IFP UWr, doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii polskiej i podyplomowych studiów emisji głosu, kierownik Pracowni Lingwistyki Antropologicznej, lektorka języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z lingwistyką kulturową oraz glottodydaktyką polonistyczną (szczególnie w zakresie nauczania kultury polskiej cudzoziemców). Prowadzi także badania nad dawnymi podręcznikami do nauczania języka polskiego cudzoziemców w XVI–XVIII w. (jest autorką kilkunastu publikacji na ten temat).

Pracowała nad certyfikacją języka polskiego jako obcego, w ramach współpracy z Państwową Komisją Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MNiSW uczestniczyła w pracach Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów (w latach 2002–2009 kierowała zespołem zajmującym się testowaniem sprawności rozumienia ze słuchu), jako egzaminatorka brała udział w egzaminach certyfikatowych w kilkunastu ośrodkach w kraju i za granicą (m.in. w Chinach, Japonii i USA). Dla studentów filologii polskiej (specjalność *Nauczanie języka polskiego jako obcego*) oraz na studiach podyplomowych prowadzi wykłady i ćwiczenia z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, a także zajęcia na temat testowania i oceny cudzoziemców uczących się języka polskiego. Należy do Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Jest autorką wielu publikacji z zakresu glottodydaktyki, wśród których najważniejsze to monografia *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Wrocław 2002) oraz liczne rozprawy i artykuły, w tym m.in.: *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice 2001, s. 109–118; *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 157–164; *Przydatność tekstu satyrycznego w testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu – z doświadczeń egzaminacyjnych*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2008, s. 39–48; *Wykorzystanie elementów wizualnych w testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich*, red. J. Tambor, A. Krawczuk, O. Antoniów, Lwów 2010, s. 94–105; *Sposoby językowego komunikowania się w dawnej szkole (na przykładzie XVII-wiecznych rozmówek do nauczania języka polskiego jako obcego)*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura, Wrocław 2013, s. 251–261.

Przygotowała także (wraz z A. Dąbrowską, M. Pasięką i U. Dobesz) na zlecenie różnych instytucji kilka programów nauczania oraz podręcznik *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław 2005 (wyd. 2, Wrocław 2008).

ANNA DĄBROWSKA

Absolwentka filologii polskiej na UW oraz podyplomowego studium nauczania języka polskiego jako obcego na UW; profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej UW, dyrektor SJPiK.

Jej zainteresowania naukowe to:

– lingwistyka kulturowa; jest autorką licznych artykułów dotyczących tej problematyki, a także wielu wydawnictw książkowych. Organizuje konwersatoria karpackie z cyklu *Język a Kultura* (od roku 1999), jest redaktorem naczelnym serii wydawniczej *Język a Kultura* (dotychczas ukazały się 23 tomy);

– glottodydaktyka polonistyczna; w ramach tej problematyki zajmuje się przede wszystkim badaniami nad polszczyzną cudzoziemców – rodzajami popełnianych przez nich błędów w tekstach polskich (korpus liczy 14,5 tys. sklasyfikowanych błędów); korpus błędów został opracowany razem z M. Pasięką. Jest współautorką programów nauczania dla wybranych grup cudzoziemców, autorką podręczników JPJO;

– dzieje nauczania języka polskiego jako obcego, główny krąg zainteresowań stanowi analiza dawnych podręczników do nauczania JPJO – ich strona merytoryczna oraz ukryte w tekstach wiadomości na temat dawnego życia wrocławian, gdańszczyzan czy mieszkańców Torunia. Na ten temat napisała kilkanaście artykułów;

– współczesny język polski i przemiany w nim zachodzące.

Prowadzi ożywioną działalność glottodydaktyczną, regularnie uczestniczy w lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców na Uniwersytecie Wrocławskim. W latach 1992–1995 pracowała w charakterze lektora języka polskiego na Ruhr-Universität Bochum. Od roku 1999 działa w Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego, przekształconej w roku 2003 w Państwową Komisję Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Przewodniczy licznym egzaminom certyfikatom w kraju i za granicą. Kieruje Kwalifikacyjnymi Podyplomowymi Studiami Nauczania Języka Polskiego jako Obcego oraz specjalnością *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Bierze też udział w pracach Zespołu do spraw Kształcenia i Kwalifikowania Lektorów Języka Polskiego jako Obcego w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich przy MNiSW. Od lat prowadzi wykłady i szkolenia na kursach dokształcających dla nauczycieli JPJO prowadzonych przez Szkołę oraz na kursach dla kandydatów na lektorów do zagranicznych ośrodków akademickich organizowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Członkini Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego.

Publikacje (wybór)

Występowanie i funkcje wołacza w języku polskim, Wrocław 1988.

Eufemizmy współczesnego języka polskiego, Wrocław 1993.

Język polski (seria *A to Polska właśnie...*), Wrocław 1998.

Słownik eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie, Warszawa 1998.

- Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany, Wrocław 2005 (wraz z A. Burzyńską-Kamieniecką, U. Dobesz i M. Pasieką).
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., *To warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010.
- „Tę żabę trzeba zjeść”. Językowo-kulturowy obraz żaby w polszczyźnie, [w:] *Język a Kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, pod red. Anny Dąbrowskiej i Janusza Anusiewicza, Wrocław 2000, s. 181–203.
- Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze, [w:] *Język a Kultura*, t. 20 jubileuszowy, pod red. Anny Dąbrowskiej, Wrocław 2008, s. 173–196.
- Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, pod red. M. Kity, Katowice 2008, s. 73–102 (z M. Pasieką).
- Konstrukcja dysmorficzna jako błąd kompleksowy, „Poradnik Językowy” 2012, nr 6, s. 82–93.
- Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze. Współautorzy: Władysław Miodunka, Adam Pawłowski, Warszawa 2012.
- Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?, [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. naukowa A. Markowski, R. Pawelec, seria *Ojczyzny – dodaj do ulubionych*, Warszawa 2012, s. 191–208.

URSZULA DOBESZ

Socjolog kultury, magister, wicedyrektor Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW i kierownik Roczno Kursu Przygotowawczego dla kandydatów na studia w języku polskim.

Zainteresowania naukowe: dydaktyka kultury w procesie kształcenia językowego cudzoziemców.

Działalność glottodydaktyczna: 1. Całoroczne zajęcia z wiedzy o Polsce dla studentów z programu Erasmus i uczestników kursów semestralnych. 2. Zajęcia z wiedzy o Polsce dla studentów Roczno Kursu Przygotowawczego. 3. Zajęcia w ramach letnich kursów dla studentów z Mainzer Polonicum. 4. Zajęcia dla studentów polonistyki ze specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego* oraz zajęcia dla studentów studiów podyplomowych. 5. Przygotowywanie studentów do odbywania zagranicznych praktyk lektorskich w ramach programu Erasmus Placement. 6. Prowadzenie zajęć na kursach dokształcających dla nauczycieli JPJO prowadzonych przez Szkołę oraz na kursach dla kandydatów na lektorów do zagranicznych ośrodków akademickich. 7. W latach 1999–2009 uczestniczenie w pracach Grupy Roboczej, a następnie Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Członkini Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego.

Publikacje

- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dobesz U., Pasieka M., Żurek A., Świątek M., 2009, *ABC Polnisch. Lehrbuch*, A. Dąbrowska, K. Hartmann (Hrsg.), Wrocław.
- Dobesz U., Pasieka M., Żurek A., Świątek M., 2009, *ABC Polnisch. Arbeitsheft*, A. Dąbrowska, K. Hartmann (Hrsg.), Wrocław.
- Dobesz U., Pasieka M., Świątek M., Żurek A., 2009, *ABC Polnisch. Lehrerhandbuch*, A. Dąbrowska, K. Hartmann (Hrsg.), Wrocław.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., 2008, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy B1*, wyd. 2, Wrocław.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., 2008, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom średni B2*, wyd. 2, Wrocław.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., 2008, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom zaawansowany C2*, wyd. 2, Wrocław.
- Dobesz U., Pasieka M., *Polnisch? Aber gern! Polski? Bardzo chętnie! Sprechen, Schreiben und Hörverstehen. Übungsheft – Stufe B1*, A. Dąbrowska, K. Hartmann (red.), Wrocław 2007.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., 2005, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław.
- Dobesz U., 2004, *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisanii dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław.

Programy

- Dąbrowska A., Burzyńska A., Dobesz U., Pasieka M., 2005, *Program nauczania języka polskiego w Kazachstanie*, pod red. K. Staroń, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Dąbrowska A., Burzyńska A., Dobesz U., Pasieka M., 2003, *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla nauczycieli kierowanych do krajów na Wschodzie (Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan)*, pod red. K. Staroń, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Artykuły (wybrane artykuły)

- Dobesz U., *Drogowskazy. Świat języka polskiego w programach kształcenia językowego cudzoziemców*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Agnieszki Libury, Wrocław 2013, s. 427–447.

- Dobesz U., *Okiem przechodnia. Kanon kultury w przestrzeni miejskiej*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, pod red. P. Garncarka, P. Kajaka i A. Zieniewicza, Warszawa 2010, s. 243–253.
- Dobesz U., Pasieka M., *Interreg III A – Projekt und Tandemkurse an der Breslauer Universität als sprachliche und ausserersprachliche Bildungsangebote für deutsche Lehrer*, [w:] *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen. Herausgegeben von Grit Melhorn. Slawische Forschungen und Texte 11*, Hildesheim 2010, s. 139–151.
- Dobesz U., *Świat języka polskiego. Rola treści pozajęzykowych w nauczaniu i testowaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Lwów, 23–24 kwietnia 2009 roku*, pod red. J. Tambor, A. Krawczuk, O. Antoniów, Lwów 2010, s. 116–123.
- Dobesz U., *Kształcenie ustawiczne autorów zadań i testów oraz egzaminatorów*, [w:] *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z Polsko-Niemieckiej Konferencji. Lipsk 6–8 grudnia 2005*, pod red. J. Tambor, D. Rytel-Kuc, s. 128–132.
- Dobesz U., *Uwagi o nauczaniu i testowaniu wiedzy o kulturze*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, pod red. W. Miodunki, Kraków 2004, s. 53–66.
- Burzyńska A., Dobesz U., *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, pod red. W. Miodunki, Kraków 2004, s. 119–128.
- Dobesz U., *W 30 godzin dookoła Polski. Program zajęć kulturowych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wrocław 2004, s. 505–509.

MAŁGORZATA JANUSZEWICZ

Absolwentka filologii polskiej oraz studium doktoranckiego na Wydziale Filologicznym UW. Współpracuje ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW. Uczy języka polskiego jako obcego zarówno słyszących cudzoziemców, jak i głuchych Polaków. Pracę dydaktyczną łączy z zainteresowaniami badawczymi: metodyką nauczania JPJO, metodyką nauczania JPJO dla głuchych, polskim językiem migowym (PJM) i kulturą głuchych oraz współczesnym językiem polskim. Autorka rozprawy doktorskiej poświęconej analizie porównawczej wyrażań lokatywnych w PJM i w języku polskim oraz publikacji poświęconych m.in. nauczaniu JPJO dla głuchych: *Rola sprawności czytania i pisanie w nauczaniu głuchych języka polskiego jako obcego*, [w:] *Edukacja niesłyszących* (publikacja konferencyjna), pod red. Ewy Twardowskiej, Małgorzaty Kowalskiej, PZG Oddział Łódzki, Łódź 2011, s. 111–122; *Lektoraty języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Trudności, osiągnięcia, perspektywy*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka pol-*

skiego jako obcego II, pod red. Karoliny Pluskoty, Katarzyny Taczyńskiej, Toruń 2011, s. 29–36; *Język polski jako obcy również dla milczących cudzoziemców*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej i Agnieszki Libury, Wrocław 2013, s. 361–370 (z Marcinem Jurą i Justyną Kowal).

MARCIN JURA

Absolwent filologii polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, obecnie doktorant w zakresie językoznawstwa na UW r oraz lektor języka polskiego w Szkole Języka i Kultury dla Cudzoziemców UW r. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego niesłyszących z wykorzystaniem metodyki glottodydaktycznej. W swojej pracy łączy zainteresowania lingwistyczne i glottodydaktyczne związane z polskim językiem migowym i kulturą głuchych. Autor i współautor licznych publikacji w tomach pokonferencyjnych poświęconych nauczaniu języka polskiego jako obcego osób niesłyszących:

Jura M., *Polszczyzna głuchych*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, pod red. Karoliny Pluskoty, Katarzyny Taczyńskiej, Toruń 2011, s. 37–50.

Jura M., *Błędy popełniane przez osoby niesłyszące uczące się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Grenzüberschreitungen – Polnische, tschechische und deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Beiträge zur VIII. Internationalen Westslawistischen interFaces-Konferenz in Leipzig*, [Westostpassagen – Slawistische Forschungen und Texte 16], hrsg. v. J. Nessweth, Z. Czerwonka, K. Rysova, Hildesheim 2013, s. 353–362.

Januszewicz M., Jura M., Kowal J., 2013, *Język polski jako obcy również dla milczących cudzoziemców*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. A. Burzyńskiej-Kamienieckiej i A. Libury, Wrocław, s. 361–370.

JUSTYNA KOWAL

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz Wydziału Filologicznego UW r. Doktor nauk humanistycznych, surdopedagog, logopedka, tłumaczka PJM z ponad 20-letnim stażem – czynnie pracuje jako nauczyciel w szkole dla niesłyszących. Poza pracą zawodową uczy języka polskiego jako obcego dla głuchych. Zainteresowania badawcze: relacja między poziomem kompetencji w języku pierwszym a możliwościami przyswojenia/nauczenia się języka drugiego. Autorka pierwszej w Polsce językoznawczej pracy doktorskiej poświęconej nauczaniu głuchych języka polskiego metodami glottodydaktycznymi. Prowadzi lektoraty języka polskiego jako obcego dla osób głuchych.

Wybrane publikacje

Nowe spojrzenia – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, pod red. E. Woźnickiej, Łódź 2007.

„Milczący cudzoziemcy” – *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, pod red. K. Pluskoty, K. Taczyńskiej, Toruń 2011, s. 21–28.

Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących, [w:] *Edukacja niesłyszących (publikacja konferencyjna)*, pod red. E. Twardowskiej, M. Kowalskiej, Łódź 2011, s. 93–110.

Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. A. Dąbrowskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, Wrocław 2011 (maszynopis).

DOROTA KRÓL-ŁAPIAK

Absolwentka filologii polskiej i pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół dydaktyki i metodyki języka polskiego jako obcego, teorii akwizycji języka pierwszego, drugiego oraz obcego.

Od 2010 roku związana ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Lektorka języka polskiego jako obcego. Prowadziła różnego rodzaju kursy: roczne, semestralne, indywidualne, intensywne kursy letnie, kursy dla studentów Full-time Studies Master/Bachelors, kursy dla młodzieży z Federacji Rosyjskiej. Jest współautorką skryptu *10 lekcji na dziesięciolecie* przygotowanego na potrzeby kursu języka polskiego dla młodzieży z Obwodu Leningradzkiego w 2013 roku.

MAGDALENA KRZYŻOSTANIAK

Absolwentka hispanistyki, doktor nauk humanistycznych (rozprawa doktorska w 2006 roku z zakresu stosunków polsko-hispańskich w XIX wieku), adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej UW, kierownik Pracowni Dydaktyki Języków Hiszpańskiego i Portugalskiego.

Jej zainteresowania naukowe obejmują dwa duże bloki tematyczne: współczesne problemy Hiszpanii i Ameryki Łacińskiej oraz metodykę nauczania języków obcych (od 2009 roku zajmuje się kształceniem nauczycieli języka hiszpańskiego). Od 2003 roku systematycznie współpracuje ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW, jest także członkiem Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MNiSW. W latach 2007–2008 lektor języka polskiego na Uniwersytecie Complutense (Madryt). Zajmuje się również tłumaczeniami z języków hiszpańskiego i portugalskiego. Współautorka podręczników *Bądź na B1* oraz *ABC Polnisch*, autorka *Słownika tematycznego hiszpańsko-polskiego*, a także wielu artykułów o tematyce historycznej i glottodydaktycznej.

PIOTR LEWIŃSKI

Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UW, doktor hab. Jego zainteresowania naukowe obejmują glottodydaktykę, gramatykę, retorykę, dialektykę, teorię argumentacji i teorię komunikacji.

W latach 1992–1994 wicedyrektor Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW. Pomysłodawca i organizator dwutygodniowych, intensywnych kursów rezydencjalnych dla cudzoziemców, odbywających się w latach 1993–2000 w Karpaczu.

W latach 1997–1998 dzięki stypendium Fundacji Kościuszkowskiej pracował jako wykładowca języka polskiego i kultury polskiej na DePaul University w Chicago. W latach 2000–2004 był lektorem na uniwersytecie L’Orientale w Neapolu. W latach 2004–2006 był współorganizatorem europejskiego projektu INTI „Obywatelstwo przez naukę języka”, finansowanego przez UE. W 2006/2007 roku otrzymał stypendium fundacji Fulbrighta na University of Washington w Seattle, gdzie przeprowadził dwa cykle wysoko ocenionych przez studentów wykładów poświęconych współczesnej kulturze polskiej: *Poland Today* i *Contemporary Polish Highbrow Culture*. Od roku akademickiego 2007/2008 prowadzi wykłady *Contemporary Polish Culture* (w jęz. angielskim) dla Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu.

Autor dwóch monografii: *Retoryka reklamy* (Wrocław 1999, 2008) oraz *Neosofistyka. Argumentacja retoryczna w komunikacji potocznej* (Wrocław 2012), dwóch podręczników do nauczania języka polskiego: *Oto polska mowa* (Wrocław 2001) i *Grammatica teorico pratica della lingua polacca* (Napoli 2004) oraz licznych artykułów naukowych z zakresu retoryki, pragmatyki, teorii argumentacji i glottodydaktyki, w tym m.in.:

Założenia gramatyki funkcjonalnej, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. A. Burzyńskiej-Kamienieckiej i A. Libury, Wrocław 2013.

Tekst argumentacyjny w glottodydaktyce, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 2*, Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17, Łódź 2010.

Oto polska mowa i Grammatica, „Postscriptum” 2007, nr 1.

Czy istnieje fleksja kulturowa?, „Rozprawy Komisji Językowej” 2006, t. 33.

Prezentacja podręcznika „Grammatica polacca con gli esercizi”, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wrocław 2004.

Poezja K.I. Gałczyńskiego w piosence polskiej, [w:] *Gałczyński po latach*, Biblioteka Tradycji nr 27, Università degli Studi di Napoli „L’Orientale” – Napoli, Collegium Colominum, Kraków 2004.

Jak uczyć obcokrajowców kultury?, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1.

O osobliwościach języka chicagoskiego, [w:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*, pod red. J. Mazura, Lublin 2000.

Między przemytnikiem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków 1997.

Aspekt czasownikowy w glottodydaktyce języka polskiego, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, pod red. J. Mazura, Lublin 1993.

AGNIESZKA LIBURA

Jest adiunktem z habilitacją w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej. Zajmuje się semantyką i pragmatyką językoznawczą, szczególnie ceniąc sobie teorie, które się mieszczą w obrębie kognitywnego paradygmatu badawczego. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Językoznawstwa Kognitywnego, a od 2011 roku jego wiceprzewodniczącą. Jej zainteresowania naukowe obejmują ponadto problemy akwizycji języka, związki językoznawstwa z innymi naukami, takimi jak psychologia i neurobiologia, współczesne teorie metafory, badania nad humorem, glottodydaktykę, a także metodologię badań językoznawczych. Pracuje również jako lektor języka polskiego. Opublikowała kilkadziesiąt artykułów z zakresu językoznawstwa i dwie książki: *Wyobraźnia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych CENTRUM-PERYFERIE* i *SILY* oraz *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej. Struktura modelu i jego funkcjonalność*. Jest także redaktorką monografii *Amalgamaty kognitywne w sztuce* oraz tomu *Sapientia ars vivendi*.

AGNIESZKA MAJEWSKA

Absolwentka filologii polskiej i podyplomowych studiów logopedycznych na Uniwersytecie Wrocławskim, obecnie doktorantka w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Filologii Polskiej UW. Pracowała jako lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Charles-de-Gaulle Lille 3 we Francji, Latvian Academy of Culture na Łotwie, a obecnie w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania badawcze związane są z językiem odziedziczonym oraz wymową cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.

ANNA MAJEWSKA-TWOREK

Adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, doktor nauk humanistycznych. Przedmiotem jej wcześniejszych zainteresowań badawczych było przyswajanie polskiego systemu fonologicznego przez dziecko. Z tego okresu pochodzą dwie główne prace: *Dialogowy test artykulacji* (2000) oraz *Rozwój sprawności artykulacyjnej dziecka*

w wieku przedszkolnym (2001). Zajmuje się problematyką praktycznej stylistyki we współczesnej polszczyźnie. Jest współautorką książek: *Polszczyzna na co dzień* (2006), *Sztuka pisania* (2008), *Jak pisać i redagować?* (2009). Interesuje ją akwizycja języka polskiego jako obcego na płaszczyźnie fonetycznej i stylistycznej. Jest autorką podręcznika do nauki wymowy polskiej pt. *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców* (2010). Brała udział w Programie Operacyjnym Współpracy Transgranicznej Polska-Saksonia 2011–2013 „Fachowa sieć współpracy nauczycieli: język, realizacja i kompetencje interkulturalne w Saksonii, na Dolnym Śląsku i w woj. lubuskim”. Uczestniczyła w międzynarodowym projekcie badawczym „Gesprochene Wissenschaftssprachekontrastiv” (GeWiss), dzięki czemu napisała m.in. książkę *Niepłynność wypowiedzi w oficjalnej odmianie polszczyzny. Propozycja typologii* (2014).

ANNA MĄDRECKA

Absolwentka filologii polskiej ze specjalnością NJPJO oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej na Uniwersytecie Wrocławskim. Od 2009 roku uczy języka polskiego jako obcego w SJPiK UWr. Członkini Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy PKPZJPJO MNiSW. Przygotowuje rozprawę doktorską z polskiej literatury współczesnej. W swojej pracy dydaktycznej interesuje się wiedzą o kulturze, literaturze i filmie oraz ich relacjami z glottodydaktyką. Prowadzi lektoraty JPJO na różnym poziomie zaawansowania oraz zajęcia „Polska w dokumencie filmowym” w SJPiK UWr. Uczyla języka polskiego i kultury w Łotewskiej Akademii Kultury w Rydze.

MONIKA MŁYNARCZYK

Absolwentka filologii polskiej ze specjalnością NJPJO oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej na Uniwersytecie Wrocławskim. Od 2009 roku uczy języka polskiego jako obcego w SJPiK UWr. Współpracuje z Zespołem Autorów Zadań i Egzaminatorów przy PKPZJPJO MNiSW. Przygotowuje rozprawę doktorską z glottodydaktyki. W swojej pracy dydaktycznej interesuje się nauczaniem JPJO osób z pierwszym językiem chińskim. Prowadzi lektoraty JPJO na różnym poziomie zaawansowania w grupach, w których uczą się studenci z Chin. Uczyla języka polskiego i kultury na Uniwersytecie w Tampere.

MAŁGORZATA PASIEKA

Absolwentka filologii germańskiej ze specjalnością niderlandystyczną, starszy wykładowca w IFP UWr. Interesuje się wieloma zagadnieniami z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, a zwłaszcza analizą błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (współautorka korpusu błędów). Specjalizuje się w nauczaniu metodą tandemową. Na jej działalność glottodydaktyczną składają się: całoroczny lektorat języka polskiego

dla studentów UW, zajęcia w ramach kursów letnich, zajęcia dla studentów Mainzer Polonicom. Prowadzi również lektoraty z języka polskiego jako obcego na uniwersytetach w Berlinie (Erasmus) i Lipsku (Bachelor plus), a także zajęcia na studiach podyplomowych. Uczestniczy w pracach Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów PKPZJPJO MNiSW jako weryfikator zadań egzaminacyjnych oraz kierownik zespołu zajmującego się testowaniem poprawności gramatycznej. Bierze udział w egzaminach certyfikатовych z języka polskiego jako obcego w kraju i za granicą. Od lat prowadzi wykłady i szkolenia na kursach dokształcających dla nauczycieli JPJO prowadzonych przez Szkołę oraz na kursach dla kandydatów na lektorów do zagranicznych ośrodków akademickich organizowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Członkini Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego.

Wybrane publikacje

Książki

- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., *Co warto wiedzieć: poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010.
- Dobesz U., Pasieka M., Żurek A., Świątek M., *ABC Polnisch. Lehrbuch, Arbeitsheft, Lehrerhandbuch*, hrsg. v. K. Hartmann, A. Dąbrowska, Wrocław 2009.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy B1. Poziom średni B2. Poziom zaawansowany C2*, wyd. 2 poprawione i uzupełnione, Wrocław 2008.
- Dobesz U., Pasieka M., *Polnisch? Aber gern!: Sprechen, Schreiben und Hörverstehen: Übungsheft – Stufe B1 = Polski? Bardzo chętnie!*, pod red. A. Dąbrowskiej, K. Hartmann, Wrocław 2007.
- Pasieka M., Klingborn S., *Polsko-niemiecki tandem językowy. Zadania i wskazówki dla początkujących*, Wrocław–Dresden 2005.
- Pasieka M., Krajewski G., Klingborn S., *Tandem językowy: teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*, Wrocław 2003.
- Pasieka M., *Język polski dla cudzoziemców: ćwiczenia dla początkujących*, Wrocław 2001.

Wybrane artykuły oraz programy

- Dąbrowska A., Burzyńska A.B., Dobesz U., Pasieka M., *Program nauczania języka polskiego w Kazachstanie*, Warszawa 2005.
- Dąbrowska A., Burzyńska A.B., Dobesz U., Pasieka M., *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla nauczycieli kierowanych do krajów na Wschodzie (Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan)*, Warszawa 2003.
- Pasieka M., *O trudnościach z użyciem imiesłowowego równoważnika zdania. Błędy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubi-*

leuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej, pod red. A. Burzyńskiej-Kamienieckiej, A. Libury, Wrocław 2013, s. 475–486.

Pasieka M., Dąbrowska A., *Potknięcia i omyłki kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, pod red. J. Mazura, A. Małycki, K. Sobstyl, Lublin 2013, s. 241–252.

Pasieka M., Dąbrowska A., *O czym ma milczeć cudzoziemiec: tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Tabu w języku i kulturze*, pod red. A. Dąbrowskiej, Wrocław 2009, s. 241–257.

Pasieka M., *Der Grammatikteil in den polnischen und deutschen Zertifikatsprüfungen für die Niveaustufen B1 und C2. Gramatyka w certyfikowanych testach polskich i niemieckich dla poziomów B1 i C2*, [w:] *Europäische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen = Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego = Jazyková politika v Evropě a certifikace polštiny a češtiny*, hrsg. v. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Frankfurt am Main 2008, s. 97–105.

Dąbrowska A., Pasieka M., 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, pod red. M. Kity, M. Czempki-Wewióry, M. Ślawnickiej, Katowice 2008, s. 73–102.

MARIA PEISERT

Doktor hab., profesor nadzwyczajny UW. Jej zainteresowania naukowe to lingwistyka kulturowa, komunikacja językowa i historia języka polskiego. W zakresie działalności glottodydaktycznej zajmuje się prowadzeniem kursów językowych, semestralnych i wakacyjnych, dla cudzoziemców w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. W latach 1993–1994 zajmowała się nauczaniem języka i kultury polskiej na Uniwersytecie w Bari (Włochy), a od roku 1995 do 1999 na Uniwersytecie w Genewie w ramach umowy między państwowej.

Jest autorką książki *Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii* (Wrocław 2004) oraz licznych publikacji w tomach pokonferencyjnych i monografiach poświęconych zagadnieniom związanym z lingwistyką kulturową i komunikowaniem, w tym między innymi:

Leksyka wartościująca w konfliktowych strategiach komunikacyjnych, [w:] *Życzliwość w języku i kulturze*, pod red. A. Dąbrowskiej i A. Nowakowskiej, *Język a Kultura*, t. 17, Wrocław 2005, s. 289–296.

Śmiech i uśmiech jako komunikaty paraleksykalne, [w:] *Wielokulturowość w języku i kulturze*, pod red. A. Dąbrowskiej i A. Burzyńskiej-Kamienieckiej, *Język a Kultura*, t. 18, Wrocław 2006, s. 235–242.

Wielokulturowość Wrocławia, [w:] *Tożsamość na styku kultur*, pod red. I. Masojć i H. Sokołowskiej, t. 2, Wilno 2011, s. 97–108.

Komunikacyjny aspekt milczenia, [w:] *Svět kreslený slovem*, Ústí nad Labem 2011, s. 367–376.

GRZEGORZ ZARZECZNY

Językoznawca i glottodydaktyk, asystent w Instytucie Filologii Polskiej oraz lektor w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Współtwórca Pracowni Prostej Polszczyzny. W badaniach naukowych zajmuje się dyskursem medialnym, akademickim i urzędowym. Pod kierunkiem prof. Anny Dąbrowskiej przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą dyskursywnym aspektom nauczania języka polskiego jako obcego. Autor i współautor artykułów w zakresie (krytycznej) analizy dyskursu, lingwistyki korpusowej oraz glottodydaktyki polonistycznej. Współautor książek: *Jak pisać o Funduszach Europejskich?* (2010) oraz *Język raportów ewaluacyjnych* (2012). Twórca i redaktor *JPJO: Przewodnika Bibliograficznego* (od 2011). Członek redakcji czasopism „Baltica ~ Silesia” oraz „The Journal of Cultural Mediation”.

ANNA ŻUREK

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, lektorka w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW, logopeda ogólny i instruktorka emisji głosu.

Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia z zakresu glottodydaktyki polonistycznej i porównawczej, teorii akwizycji języka, etykiety językowej, komunikacji międzykulturowej oraz lingwistyki empirycznej.

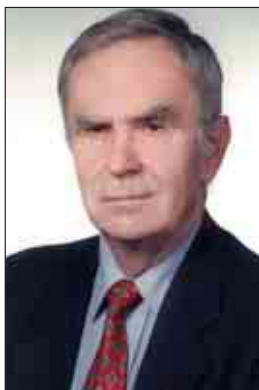
Od 2008 roku członkini Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego i uczestniczka międzynarodowych konferencji glottodydaktycznych. Od ponad pięciu lat współpracuje z Saksońską Agencją Oświatową w Görlitz. Uczestniczka międzynarodowych projektów naukowych i edukacyjnych.

Autorka monografii *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia* (2008), współautorka książki *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (2014), podręcznika dla niemieckich gimnazjalistów *ABC Polnisch* (2009) oraz zbioru ćwiczeń dla użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego z polsko-niemiecką niepełną dwujęzycznością (w przygotowaniu). Publikuje liczne prace w tomach pokonferencyjnych, które są poświęcone etykietce językowej, obecności treści kulturowych w programach do nauczania języka polskiego jako obcego, kształceniu międzykulturowemu na kursie językowym oraz obrazowi Polski i Polaków w serii podręczników do nauczania JPJO

Dyrektorzy Letnich Szkół



1974
Ludwik Turko, fizyk



1975–1976
Janusz Czerwiński, geograf



1977–1978
śp. Jacek Śladkowski, prawnik



1979, 1981–1983, 1990
Waldemar Źarski, polonista



1980
Wojciech Soliński, polonista



1984
Andrzej Zawada, polonista



1985–1987
Jan Miodek, polonista



1988
Marian Bugajski, polonista



1989
śp. Piotr Lis, polonista

Dyrektorzy Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego



1990–1996
Waldemar Żarski, polonista



od 1996
Anna Dąbrowska, polonistka



Prof. dr hab. Bogdan Siciński
16.11.1931–22.01.2001

Wielki przyjaciel i opiekun Szkoły – wszyscy lubili,
kiedy był w naszym budynku,
bo dawał poczucie bezpieczeństwa,
wspierał i zawsze służył życzliwą radą.
Od lat sześćdziesiątych XX wieku
Profesor zajmował się na Uniwersytecie Wrocławskim
nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Szkoła w obiektywie – lata 2010–2014

Zajęcia językowe

Lektoraty i inne zajęcia z języka polskiego



W bibliotece Szkoły



W przerwie między zajęciami



Mapa Polski jako pomoc
dydaktyczna i źródło wiedzy



Studenci Roczego
Kursu Przygotowawczego



Ja opowiadam – wy pytacie.
Studenci z Wietnamu i Turcji prezentują swoje kraje



Niemieccy nauczyciele
na lekcji języka polskiego



Dzisiaj porozmawiamy o jedzeniu



Lektorat języka polskiego.
Gry i zabawy językowe



Najpierw zapoznamy się z tekstem



Na początku ta tablica
była trudna, ale teraz... *już rozumiem*



O pięknie uprawiania nauki. Wykład
dla stypendystów z Programu Fulbrighta

Przygotowania, prace organizacyjne



Typowy obrazek przed rozpoczęciem każdego kursu

Uzupełniające zajęcia językowe

Kółko teatralne



Przedstawienie o podróży do Wrocławia.
Wykonawcami byli studenci z kursu semestralnego



Przedstawienie na podstawie jednej
z wrocławskich legend. Wykonawcami
byli studenci z kursu semestralnego



„My wrocławianie, my z Petersburga”.
Popis teatralny uczestników
kursu z Obwodu Leningradzkiego

Jasełka



Opowieść o polskich obyczajach bożonarodzeniowych
w wykonaniu studentów z kursu semestralnego



Jasełka na Uniwersytecie...



...i w szpitalu dziecięcym

Zajęcia z fonetyki połączone z nauką polskich piosenek



Najpierw ćwiczenie i próby...



...a potem wszystko idzie... *śpiewająco po polsku!*



Czy łatwo być grzecznym po polsku?
Wykład dla uczestników kursu



Śmieć się razem z nami
– pokaz polskich komedii podczas
letnich kursów

Konwersacje, rozmowy o przyszłości



Język polski w realnych sytuacjach – konwersacje we wrocławskich kawiarniach

Wycieczki

Nasi studenci poznają Wrocław i Dolny Śląsk



Wrocław ze statku na Odrze



Przed gmachem głównym
Uniwersytetu Wrocławskiego



Dolny Śląsk
– Błędne Skały koło Karłowa



Wizyta w Muzeum Przemysłu
i Kolejnictwa w Jaworzynie Śląskiej

Nasze książki



Żarski W., 1977,
Spotkania z Polską.
Wybór tekstów
z ćwiczeniami,
Wrocław



Dąbrowska A.,
Łobodzińska R., 1980,
Intensywny kurs języka
polskiego
dla cudzoziemców,
Wrocław



Musiołek K., Żarski W.,
1981, *Porozmawiaj*
z nami. Skrypt do nauki
języka polskiego
dla cudzoziemców,
Wrocław



Dąbrowska A.,
Łobodzińska R., 1983,
Intensywny kurs
języka polskiego
dla cudzoziemców,
wyd. 2, Wrocław



Dąbrowska A.,
Łobodzińska R.,
1995, *Polski*
dla cudzoziemców,
Wrocław



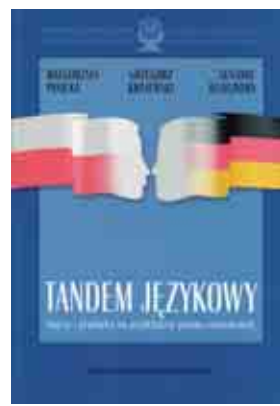
Dąbrowska A.,
Łobodzińska R., 1998,
Polski dla cudzoziemców,
wyd. 2, Wrocław



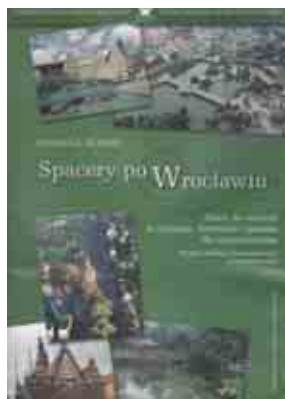
Pasieka M., 2001, *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wrocław



Lewiński P.H., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław



Pasieka M., Krajewski G., Klingborn S., 2003, *TanDEM językowy. Teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*, Wrocław



Dobesz U., 2004, *Spacerzy po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław



Lewiński P.H., 2004, *Grammatica teorico pratica della lingua polacca*, Napoli



Pasieka M., Klingborn S., 2005, *Polsko-niemiecki tandem językowy. Zadania i wskazówki dla początkujących*, Wrocław



Dąbrowska A.,
Burzyńska-Kamieniecka A.,
Dobesz U., Pasieka M.,
2005, *Z Wrocławiem w tle.*
*Zadania testowe z języka
polskiego dla cudzoziemców.*
*Poziom podstawowy, średni
i zaawansowany, Wrocław*



Dąbrowska A.,
Burzyńska-Kamieniecka A.,
Dobesz U., Pasieka M.,
2008, *Z Wrocławiem w tle.*
*Zadania testowe z języka
polskiego dla cudzoziemców.*
Poziom podstawowy B1,
wyd. 2, Wrocław



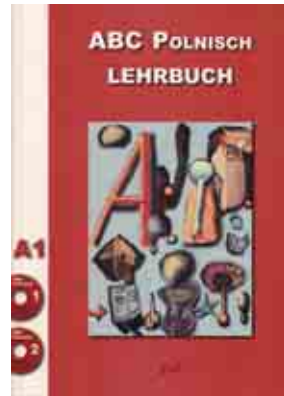
Dąbrowska A.,
Burzyńska-Kamieniecka A.,
Dobesz U., Pasieka M., 2008,
*Z Wrocławiem w tle. Zadania
testowe z języka polskiego
dla cudzoziemców.*
Poziom średni B2,
wyd. 2, Wrocław



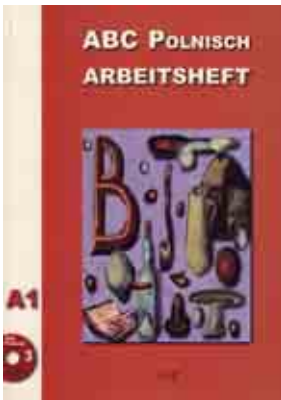
Dąbrowska A., Burzyńska-
Kamieniecka A., Dobesz U.,
Pasieka M., 2008,
*Z Wrocławiem w tle. Zadania
testowe z języka polskiego
dla cudzoziemców.*
Poziom zaawansowany C2,
wyd. 2, Wrocław



Dobesz U., Pasięka M.,
2007, *Polnisch?
Aber gern! Sprechen,
Schreiben und Hörverstehen.
Übungsheft – Stufe B1*,
Dąbrowska A., Hartmann K.
(red.), Wrocław



Dobesz U., Pasięka M.,
Świątek M., Żurek A., 2009,
ABC Polnisch. Lehrbuch,
Dąbrowska A.,
Hartmann K. (red.),
Wrocław



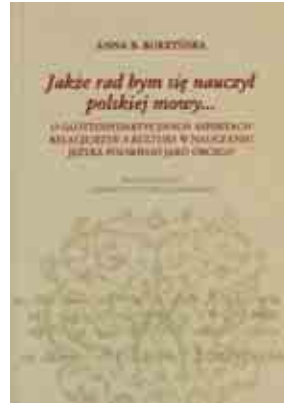
Dobesz U., Pasięka M.,
Świątek M., Żurek A.,
2009, *ABC Polnisch.
Arbeitsheft*,
Dąbrowska A.,
Hartmann K. (red.),
Wrocław



Dobesz U., Pasięka M.,
Świątek M., Żurek A.,
2009, *ABC Polnisch.
Lehrerhandbuch*,
Dąbrowska A.,
Hartmann K. (red.),
Wrocław



Dąbrowska A., 1999,
Język polski, Wrocław



Burzyńska A.B., 2002,
„*Jakże rad bym się
nauczył polskiej mowy...*”
*O glottodydaktycznych aspektach
relacji język a kultura w nauczaniu
języka polskiego
jako obcego*, Wrocław



Dąbrowska A.,
Dobesz U.,
Pasieka M., 2010,
*Co warto wiedzieć.
Poradnik metodyczny
dla nauczycieli języka
polskiego jako obcego
na Wschodzie*, Warszawa



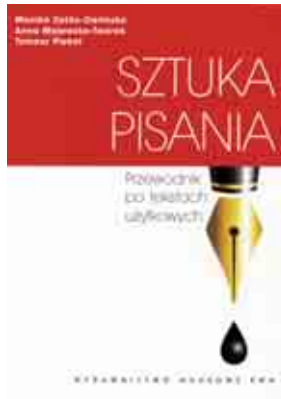
Majewska-Tworek A.,
2010, *Szura, szumi
i szeleści. Ćwiczenia
fonetyczne nie tylko
dla cudzoziemców*,
Wrocław



Dąbrowska A. (red.),
2004, *Wrocławska
dyskusja o języku polskim
jako obcym. Materiały
z międzynarodowej
konferencji
Stowarzyszenia
„Bristol”*, Wrocław

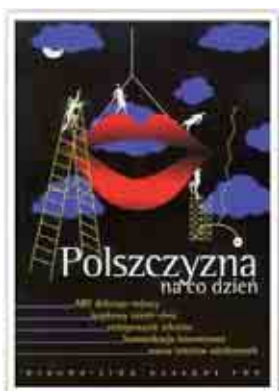


Żurek A., 2008,
*Grzeczność językowa
w polszczyźnie
cudzoziemców.
Wybrane zagadnienia*,
Łask



Zaśko-Zielińska M.,
Majewska-Tworek A.,
Piekot T., 2008, *Sztuka
pisania. Przewodnik
po tekstach
użytkowych*, Warszawa

Publikacje, których współautorami są współpracownicy Szkoły



Majewska-Tworek A.,
Piekot T., Wolańska E.,
Wolański A., Zaśko-
-Zielińska M., 2006,
Polszczyzna na co dzień,
Warszawa



Wolańska E., Wolański A.,
Zaśko-Zielińska M.,
Majewska-Tworek A.,
Piekot T., 2009, *Jak pisać
i redagować. Poradnik
redaktora. Wzory tekstów
użytkowych*, Warszawa



Achtelek A., Hajduk-
-Gawron W., Madeja A.,
Świątek M., 2010,
*Bądź na B1. Zbiór
zadań z języka polskiego
oraz przykładowe
testy certyfikatowe
dla poziomu B1*, Kraków



ISBN 978-83-7977-030-4



9 788379 770304 >