



# GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA WCZORAJ, DZIŚ, JUTRO

MIĘDZY DOŚWIADCZENIEM  
A NOWYMI WYZWANIAMAMI



WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU JANA KOCHANOWSKIEGO

GLOTTODYDAKTYKA  
POLONISTYCZNA  
WCZORAJ, DZIŚ, JUTRO

GLOTTODYDAKTYKA  
POLONISTYCZNA  
WCZORAJ, DZIŚ, JUTRO  
MIĘDZY DOŚWIADCZENIEM  
A NOWYMI WYZWANIAM I

REDAKCJA NAUKOWA:  
Stanisław Cygan  
Marzena Marczevska  
Katarzyna Ostrowska



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce 2022

Recenzent: prof. dr hab. Kazimierz Ożóg

Redakcja: Adam Cedro

DTP: Marzena Buksińska

Projekt okładki: Anna Domańska

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Kielce 2022

ISBN 978-83-7133-955-4

DOI:10.25951/4755

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach  
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5  
tel. 41 349 72 65  
<https://wydawnictwo.ujk.edu.pl>  
e-mail: [wyd@ujk.edu.pl](mailto:wyd@ujk.edu.pl)

## Spis treści

Wstęp . . . . .	7
WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Rozwój ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce w latach 1952–2021 . . . . .	15
STANISŁAW CYGAN Centrum Kultury i Języka Polskiego w UJK w Kielcach jako nowy ośrodek kształcenia językowego obcokrajowców . . . . .	27
ANNA BURZYŃSKA-KAMIENIECKA „Kole mię w boku i między plecami”. Sposoby mówienia o chorobie w dawnym dialogu dydaktycznym (na przykładzie polsko-niemieckich rozmówek N. Volckmara <i>Viertzig Dialogi</i> ) . . . . .	45
URSZULA DOBESZ Z notatnika lektora. Zapiski i spostrzeżenia . . . . .	63
STANISŁAW DUBISZ Język polski w diasporze a problemy glottodydaktyki polonistycznej . . . . .	87
AGNIESZKA JASIŃSKA Jakiego języka uczymy, czyli o propozycjach programowych do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych programu ERASMUS+ . . . . .	99
MONIKA JAWORSKA Oczekiwania i potrzeby cudzoziemców narodowości ukraińskiej w wieku dojrzałym uczących się języka polskiego jako obcego . . . . .	113
EWA LIPIŃSKA Podręczniki dla uczniów polonijnych – charakterystyka i wyróżniki . . . . .	127
BARBARA ŁUKASZEWICZ Codzienność jako kategoria lingwakulturowa w glottodydaktyce polonistycznej . . . . .	141

KATARZYNA OSTROWSKA	
Językowo-kulturowe trudności w nauczaniu grup chińskojęzycznych (zarys problematyki na podstawie praktyki dydaktycznej) . . . . .	153
ANNA SERETNY	
Kształtowanie kompetencji leksykalnej uczących się – koncepcja czterech pasm . . . . .	169
LÁSZLÓ KÁLMÁN NAGY, WIESŁAW TOMASZ STEFAŃCZYK	
Wybrane interferencje węgierskie w polszczyźnie Węgrów uczących się języka polskiego . . . . .	185
MAGDALENA SZELC-MAYS	
Uczymy się czytać i pisać po polsku, czyli o podręcznikach dla dzieci polonijnych z klas I-III . . . . .	199
JOLANTA TAMBOR	
A któż by uczyć nas miał fantastycznej polszczyzny, jeśli nie Lem . . . . .	213

## Contents

Preface . . . . .	7
WŁADYSŁAW T. MIODUNKA	
The development of centres for teaching Polish as a foreign language in Poland in the years 1952–2021 . . . . .	15
STANISŁAW CYGAN	
The Polish Culture and Language Centre at the Jan Kochanowski University in Kielce as a new institute for language education of foreigners	27
ANNA BURZYŃSKA-KAMIENIECKA	
'I have a pain in my side and in my back'. Ways of talking about illness in old didactic dialogue (on the example of the Polish-German phrasebook by N. Volckmar's <i>Viertzig Dialogi</i> ) . . . . .	45
URSZULA DOBESZ	
From the teacher's notebook. Notes and observations . . . . .	63
STANISŁAW DUBISZ	
The Polish language in the diaspora and problems of Polish glottodidactics studies . . . . .	87
AGNIESZKA JASIŃSKA	
What language we teach. Syllabus proposals for teaching Polish as a foreign language to student of Erasmus+ programme . . . . .	99
MONIKA JAWORSKA	
Expectations and needs of mature foreigners of Ukrainian nationality learning Polish as a foreign language . . . . .	113
EWA LIPIŃSKA	
Textbooks for Polish students abroad – characteristics and distinguishing marks . . . . .	127
BARBARA ŁUKASZEWICZ	
Everydayness as a linguacultural category in teaching Polish as a foreign language . . . . .	141

KATARZYNA OSTROWSKA	
Linguistic's and cultural's difficulties in teaching Chinese-speaking groups (outline of issues based on didactic practice) . . . . .	153
ANNA SERETNY	
Developing learners' lexical competence – the concept of four strands . . . . .	169
LÁSZLÓ KÁLMÁN NAGY	
WIESŁAW TOMASZ STEFAŃCZYK	
Selected cases of Hungarian interference in the Polish language among Hungarians learning Polish . . . . .	185
MAGDALENA SZELC-MAYS	
We learn how to read and write in Polish. Review of the Polish textbooks for children abroad . . . . .	199
JOLANTA TAMBOR	
And who better to teach us the fantastic Polish language than Lem... . . . .	213

## Wstęp

Monografia wieloautorska pt. *Glottodydaktyka polonistyczna wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniem* jest publikacją jubileuszową z okazji pięciolecia Centrum Kultury i Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, nieco spóźnioną ze względu na pandemię. Z jednej strony wpisuje się ona w najnowsze badania języka polskiego jako obcego, z drugiej zaś uzupełnia podstawową wiedzę glottodydaktyczną. Pojęcie tytułowej *glottodydaktyki polonistycznej* trafnie scharakteryzował Władysław Miodunka<sup>1</sup> jako dziedzinę nauk humanistycznych „zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego”. Zdaniem badacza [Miodunka 2016: 54]:

Glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się m.in. metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważaną teraz za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki, do których zaliczamy też: pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomaganie komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą.

Książka składa się z czternastu artykułów, których autorami są doświadczeni glottodydaktycy z pięciu ośrodków akademickich, takich jak: Uniwersytet

<sup>1</sup> Zob. tenże, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016, s. 54.

Jagielloński, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Wzbogacają ją także teksty autorów kieleckiego ośrodka kształcenia cudzoziemców Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Tytuł niniejszej publikacji wskazuje zarówno na tradycję badań glottodydaktycznych, dorobek glottodydaktyki, jak i odwołuje się do nowych jej potrzeb oraz wyzwań spowodowanych zmianami w świecie współczesnym, także w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Wciąż ważne są kluczowe pytania odnoszące się do procesu nauczania JPJO: 1. Jak uczyć?, 2. Czego uczyć?, 3. Z czego uczyć?, 4. Jak kontrolować nabytą wiedzę i umiejętności?<sup>2</sup> Nowe wyzwania nieodłącznie powiązane są ze współczesną sytuacją międzynarodową, która dotyczy migracji ludności ukraińskiej i białoruskiej do Polski, a także umiędzynarodowienia polskich uczelni, czego dowodem są studenci z Ukrainy, Białorusi, Mołdawii, a także uczestnicy programu Erasmus+ w polskim systemie edukacyjnym.

Jak wiadomo, nauczaniem obcokrajowców zajmują się różne ośrodki zarówno w kraju, jak i za granicą. Lektorzy mogą korzystać z różnych podręczników. Jednocześnie należy podkreślić, że „stare” i „nowe” problemy nauczania cudzoziemców pozostają podobne.

Zgromadzone w tym tomie artykuły dotyczą różnych zagadnień glottodydaktycznych, takich jak: tradycyjne i współczesne ośrodki kształcenia polonistycznego cudzoziemców w kraju, podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej JPJO) w środowiskach polonijnych, języki w kontakcie, miejsce literatury oraz kultury w nauczaniu JPJO, kompetencja leksykalna, a także językowo-kulturowe doświadczenia lektorów nauczających grupy chińskojęzyczne, ukraińskojęzyczne i studentów programu Erasmus+. Mają one różnorodny charakter; niektóre z nich stanowią ważne, oryginalne propo-

<sup>2</sup> Zob. W. Miodunka, 1999, *Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 lat kształcenia cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, [w:] *Oswajanie chrześcijaństwa w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Kraków, s. 34-48; E. Lipińska, A. Seretny, 2005, *Od „z” do „a” – czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 31-41.

zycje metodyczne czy prezentacje mniej znanych podręczników do nauczania najmłodszych użytkowników języka.

W nauczaniu języka polskiego jako obcego pojawiają się różnorodne trudności, o których wspomina w swoim artykule Stanisław Dubisz (UW, TKJ). Do owych komplikacji, które napotykają uczący poza granicami kraju, autor zalicza: zróżnicowanie głównych sfer komunikacyjno-socjalnych występowania języka polskiego poza granicami kraju; pozycję, rolę, zadania nauczycieli; wewnętrzne zróżnicowanie procesu glottodydaktycznego w zakresie nauczania JPJO, drugiego i odziedziczonego; nauczanie polszczyzny w diasporycznych środowiskach migracyjnych, emigracyjnych, imigracyjnych, polonijnych.

W kręgu zagadnień „starych” i „nowych” ośrodków kształcenia na uwagę zasługują teksty Władysława Miodunki (UJ) i Stanisława Cygana (UJK). Krakowski uczony przypisał ważną rolę w rozwoju nauczania JPJO następującym czynnikom: liczbie ośrodków nauczających, frekwencji kształcących się cudzoziemców oraz zaangażowaniu nauczycieli. Wskazał także na geograficzne rozmieszczenie ośrodków kształcenia, wymienił tradycyjne i współczesne instytucje kształcące obcokrajowców – szczególnie te powstałe po 2000 roku. Natomiast drugi badacz scharakteryzował zakres działalności dydaktycznej nowego ośrodka kształcenia cudzoziemców, jakim jest Centrum Kultury i Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego UJK w Kielcach.

W procesie kształcenia cudzoziemców kluczowa jest triada komponentów: programu nauczania, podręcznika kursowego oraz lektora. Na szczególną uwagę zasługują te podręczniki, które mogą być wykorzystywane w kształceniu językowym poza granicami kraju w odniesieniu do różnych uczących się grup. Taką problematykę poruszyły w swoich szkicach trzy autorki: Anna Burzyńska-Kamieniecka (UWr), Ewa Lipińska (UJ) oraz Magdalena Szelc-Mays (UJ). A. Burzyńska-Kamieniecka przypomniała jeden ze starszych podręczników do nauczania polszczyzny – rozmówki N. Volcmara *Viertzig Dialogi*. Z kolei Ewa Lipińska zwróciła uwagę na zagadnienia nauczania języka polskiego jako odziedziczonego w sobotnich szkołach na obczyźnie; wskazała także zalety i wady podręczników do nauki polskiego jako nierodzimego. Natomiast M. Szelc-Mays przedstawiła problematykę nauczania dzieci polonijnych; scharakteryzowała podręczniki dla początkujących (klasy I-III) rozwijające wszystkie sprawności, np.: czytania, pisania, nabywania leksyki i kompetencji kulturowej.

Ważną grupę tekstów stanowią te, dotyczące nauczania różnojęzycznych grup słuchaczy, opisane przez Agnieszkę Jasińską (UP), Monikę Jaworską (UJK) i Katarzynę Ostrowską (UJK). A. Jasińska pokazała trudności w nauczaniu grup heterogenicznych na przykładzie studentów programu Erasmus+. W krótkim osiemdziesięciogodzinnym kursie zaproponowała program nauczania z nastawieniem na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, realizującym jednocześnie określony inwentarz funkcjonalno-pojęciowy. M. Jaworska podkreśliła potrzeby cudzoziemców narodowości ukraińskiej w wieku dojrzałym, wykorzystując wyniki ankiety sondażowej, co może być pomocne przy planowaniu kursów językowych i wsparciu ich w integracji językowo-kulturowej. Problemy nauczania grup chińskojęzycznych przedstawiła K. Ostrowska, koncentrując się na kilku płaszczyznach: językowej (fonetycznej), komunikacyjnej (werbalnej), interkulturowej (niewerbalnej), a także edukacyjnej.

Wśród zagadnień rozwijania kompetencji językowych uczących się szczególnie miejsce zajmuje kompetencja leksykalna, którą przedmiotem opisu uczyniła Anna Seretny (UJ). Autorka podkreśliła rolę nauczania czteropasmowego, tj.: uczenia się przez słuchanie i czytanie, mówienie i pisanie, skupianie się na formach oraz płynności wypowiedzi; zwróciła także uwagę na dziesięć warunków tego nauczania.

W obrębie zagadnień literackich oraz kulturowych mieszczą się artykuły Jolanty Tambor (UŚ) i Urszuli Dobesz (UWr). J. Tambor podkreśliła rolę tekstu literackiego w nauczaniu JPJO na przykładzie tekstów Stanisława Lema. Z kolei U. Dobesz, bazując na wieloletnim doświadczeniu lektorskim, zaprezentowała ćwiczenia z wykorzystaniem elementów leksykonu kultury polskiej w postaci załączników dotyczących geografii Polski, ważnych postaci, kultury, turystycznych atrakcji Polski oraz regionu Dolnego Śląska.

Ostatni obszar tematyczny niniejszej publikacji stanowią języki w kontakcie. László Kálmán Nagy (UJ) oraz Wiesław T. Stefańczyk (UJ) zwrócili uwagę na aspekt normatywny nauczania JPJO – błędy językowe jako rezultat interferencji języka polskiego i węgierskiego.

Redaktorzy serdecznie dziękują wszystkim Autorom tekstów zawartych w tym tomie.

Wyrazy wdzięczności przekazujemy Panu Profesorowi dr. hab. Kazimierzowi Ożogowi z Uniwersytetu Rzeszowskiego, recenzentowi monografii, za

trud pracy recenzyjnej, życzliwe rady, wskazówki, które wpłynęły na jej ostateczny kształt.

Mamy nadzieję, że publikacja ta, poszerzająca dorobek glottodydaktyki polonistycznej, zostanie zauważona i życzliwie przyjęta w środowisku nauczycieli JPJO i badaczy złożonych zagadnień teorii oraz praktyki nauczania języka polskiego jako obcego.



WŁADYSŁAW T. MIODUNKA

Uniwersytet Jagielloński  
e-mail: w.miodunka@uj.edu.pl  
ORCID: 0000-0001-6392-4786

## Rozwój ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce w latach 1952–2021

The development of centres for teaching Polish  
as a foreign language in Poland in the years 1952–2021

**S u m m a r y :** The author addresses the subject of the development of centres for teaching Polish as a foreign language in our country, with the aim of demonstrating its relevance today. The text is an occasional paper, written for a volume published to mark the fifth anniversary of the inauguration of the Centre of Polish Culture and Language in the Faculty of Arts of the Jan Kochanowski University of Kielce. Therefore, the author begins by presenting the chronology, circumstances and goals of the creation of the centres for teaching Polish to foreigners in Poland and subsequently he notes the distribution of these centres in our country. In conclusion, the author briefly discusses the creation of the Centre of Polish Culture and Language of the JKU and reflects on further development of the existing system.

**Key words:** glottodidactics applied to Polish as a foreign and second language, centres for teaching Polish as a foreign language, The Center of Polish Culture and Language of the Jan Kochanowski University of Kielce

### Wprowadzenie

Wyznacznikami rozwoju nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) są dane dotyczące m.in. liczby ośrodków nauczających JPJO w Polsce i na świecie, liczby kształconych w nich obcokrajowców, proponowanych form

kształcenia, czy wreszcie liczby nauczycieli zaangażowanych w to nauczanie. Informacje tego typu znajdujemy w takich publikacjach, jak np. *Polonistyka na świecie. Pierwszy Kongres Polonistyki Zagranicznej* pod red. S. Dubisza, A. Nowickiej-Jeżowej i J. Świącha [2001], *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech* P.E. Gębala [2013: 223-274], *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej* P.E. Gębala [2014, 15-54], *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* W.T. Miodunki [2016: 301-336], *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018* W.T. Miodunki [część I i II, 2020 a, b], *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* P.E. Gębala i W.T. Miodunki [2020: 55-114].

Niniejszy tekst, podejmujący kwestię rozwoju centrów nauczania JPJO w naszym kraju, ma charakter okolicznościowy, gdyż jest przeznaczony do tomu wydawanego z okazji piątej rocznicy rozpoczęcia działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego (UJK) w Kielcach. Z tego względu przedstawię najpierw chronologię i okoliczności powstawania ośrodków kształcenia polonistycznego cudzoziemców w Polsce, potem zwrócę uwagę na ich rozmieszczenie w naszym kraju, by wreszcie wpisać Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK w istniejący system i zastanowić się nad tego systemu dalszym rozwojem.

### Chronologia i znaczenie powstawania centrów nauczania JPJO

Listę uniwersyteckich ośrodków nauczania JPJO P.E. Gębał przedstawił w monografii *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej* [2014], gdzie zamieścił listę ośrodków znajdujących się wtedy w Polsce. Znalazły się na niej następujące centra kształcenia cudzoziemców, utworzone w drugiej połowie XX wieku: Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w Łodzi (1952); Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW w Warszawie (1956); Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w Krakowie (1970); Szkoła Języka i Kultury Polskiej KUL w Lublinie (1972); Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW w Wrocławiu (1974); Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie (1982); Studium Języka i Kul-

tury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w Poznaniu (1985); Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Polaków z Zagranicy i Cudzoziemców „Polonus” URZ w Rzeszowie (1990); Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ w Katowicach (1991); Studium Języka Polskiego i Kultury dla Obcokrajowców UMK w Toruniu (1994). Poza tym systemem znalazł się Zespół Lektorów Języka Polskiego jako Obcego, działający w ramach Studium Języków Obcych UG w Gdańsku (bez daty powstania).

Cały system autor scharakteryzował następująco:

[...] polonistyczne kształcenie cudzoziemców jest tradycyjnie realizowane przez wyspecjalizowane centra i szkoły kultury i języka polskiego jako obcego, zlokalizowane w polskich uniwersytetach. W chwili obecnej istnieje 16 tego typu ośrodków, prowadzonych przez największe polskie uczelnie humanistyczne [...]. Organizacyjnie stanowią one zwykle część uniwersyteckich polonistyk (np. w UW, UJ, UW, USz, UKW, KUL, UO), choć są też placówki funkcjonujące na zasadach zbliżonych do uczelnianych studiów języków obcych (np. UŁ, UAM, UMCS, UŚ, UG, UKSW) [Gębał 2014: 24].

Ponieważ chciałbym zwrócić szczególną uwagę na nauczanie JPJO w Polsce po roku 2000, osobno podam te ośrodki nauczania JPJO, które powstały w polskich uczelniach w ostatnim dwudziestoleciu (Gębał 2014: 24-25):

1. Ośrodek Kultury i Języka Polskiego w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie (2005);
2. Szkoła Języka i Kultury Polskiej Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa na Uniwersytecie Szczecińskim (2005);
3. Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców przy Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego (2007);
4. Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (2007);
5. Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców na Uniwersytecie Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie (2009).

Jak widać, koniec minionego wieku nie oznaczał końca tworzenia centrów kształcenia polonistycznego cudzoziemców w naszym kraju. Przeciwnie, proces tworzenia ośrodków nauczania JPJO nabrał nowej mocy i dotarł do uczelni, które dotąd były poza jego zasięgiem, co warto podkreślić.

Nawiązując do okresów promocji JPJO zaproponowanych przez W.T. Miodunkę w połowie lat 90. minionego wieku [Miodunka 1997], Gębał powiązał

powstawanie poszczególnych ośrodków kolejno z okresem internacjonalizmu socjalistycznego (1950–1955), potem okresem realizacji obowiązku naukowego (1956–1970) i obowiązku narodowego (1970–1980), z okresem „złotych lat języka i kultury polskiej na Zachodzie i (Dalekim) Wschodzie” (1980–1989), wreszcie z okresem promocji polszczyzny pod znakiem wolnego rynku i biznesu (1990–2004). Uzupełniając ten podział, P. Gębał wyodrębnił okres 2005–2020 zwany okresem europeizacji nauczania JPJO. Autor stwierdził, że „od tego momentu obserwujemy dynamiczny rozwój nowych uniwersyteckich centrów glottodydaktyki polonistycznej, oferujących m.in. zajęcia dla stypendystów programu wymiany europejskiej Erasmus. Nowe ośrodki powstają m.in. w UKW w Bydgoszczy, w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie Opolskim, Uniwersytecie Szczecińskim oraz w UKSW w Warszawie” [Gębał 2014: 26].

Wykorzystując informacje zebrane przez W. Miodunkę, P. Gębał ilustruje poszczególne okresy przykładami powstających w Polsce ośrodków. I tak okres internacjonalizmu reprezentuje Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, przygotowujące wówczas młodzież z krajów Trzeciego Świata do studiów magisterskich w Polsce. Podobne programy były realizowane we wszystkich krajach socjalistycznych z ZSRR na czele. Okres obowiązku naukowego obrazuje proces tworzenia „Polonicum” w Uniwersytecie Warszawskim, którego podstawowym zadaniem było kształcenie w szkołach letnich polonistów i slawistów zagranicznych oraz opiekowanie się nimi. Okres obowiązku narodowego dobrze widać na przykładzie tworzenia Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej powstającej w Uniwersytecie Jagiellońskim w wyniku porozumienia władz rektorskich UJ z prezesem Fundacji Kościuszkowskiej w Nowym Jorku, prof. Eugeniuszem Kusielewiczem. Ustalenia obu stron mogły zostać zrealizowane w 1970 r. dzięki temu, że ówczesny Rektor UJ, geograf o europejskiej renomie, prof. Mieczysław Klimaszewski, był zastępcą przewodniczącego Rady Państwa. Porozumienie to w konsekwencji otwierało drogę do kształcenia młodzieży polonijnej oraz studentów z Zachodu nie tylko w UJ, ale także w innych uczelniach w Polsce (np. na KUL-u).

Aby zilustrować etap „złotych lat języka, literatury i kultury polskiej w świecie”, odwołamy się do powstawania polonistyki na Dalekim Wschodzie. Polonistyka w Korei Południowej powstała na Uniwersytecie Hankuk w Seulu w 1987 r. bez pomocy państwa polskiego dzięki zabiegom prof. Cheonga Byun Kwona, polonisty wykształconego na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie.

Pomoc władz PRL nie była możliwa, ponieważ Polska nie nawiązała wtedy jeszcze stosunków dyplomatycznych z wrogą ideologicznie Koreą Południową. Jednak w Korei i Japonii istniało stosunkowo duże zainteresowanie Polską [Sekiguchi 2016]. Utworzenie pierwszej polonistyki w Japonii dokonało się w 1991 r. w Tokyo University of Foreign Studies. Od początku kierował nią aż do 2015 r. znakomity polonista japoński prof. Tokimasa Sekiguchi, erudyta posiadający encyklopedyczną wiedzę na temat kultury i historii światowej, wybitny tłumacz literatury polskiej. Żywe zainteresowanie kulturą, literaturą i językiem polskim było wynikiem dokonujących się w Polsce przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych, zapoczątkowanych w latach 80. minionego wieku przez ruch Solidarności. Ważne dla przyszłości całego bloku państw socjalistycznych wydarzenia w Polsce sprawiały, że Polska była stale obecna w światowych mediach, a szczególnie w wiadomościach telewizyjnych. Podane przykłady traktujemy jako dowód zainteresowania na świecie społeczeństwem polskim, jego historią i kulturą, jako zjawiska korzystne dla polskiej kultury z powodu zmian, dokonujących się w okresie złotych lat języka, literatury i kultury polskiej na Zachodzie i (Dalekim) Wschodzie.

### Rozmieszczenie geograficzne ośrodków nauczania JPJO w naszym kraju

Już nawet pobieżna lektura uwag P. Gębała na temat centrów nauczania JPJO w Polsce oraz przegląd tabeli 1, zestawiającej uniwersyteckie ośrodki polonistycznego kształcenia cudzoziemców [Gębał 2014: 23-27], prowadzą do wniosku, że cały ten proces rozpoczął się w centrum naszego kraju, w Warszawie (UW) i w Łodzi (UŁ). W latach 70. powstały nowe ośrodki na południu, wschodzie i zachodzie kraju: w Krakowie (UJ), Lublinie (KUL) i Wrocławiu (UWr). Dalszy rozwój ośrodków przyniosły lata 80. i początek 90., kiedy powstały szkoły nauczania JPJO w Lublinie (UMCS), Poznaniu (UAM), Rzeszowie (URz), Katowicach (UŚ) i Toruniu (UMK). Nie da się jednak ukryć, że szkoły te były położone w centrum i na południu Polski. Wyjątkiem był Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, którego jednak na ogół nie kojarzy się z północą naszego kraju. Przełamanie tej tendencji dokonało się dopiero po roku 2000, kiedy powstały ośrodki nauczania JPJO w Olsztynie (UWM),

Szczecinie (US) i Bydgoszczy (UKW). Powstanie nowego centrum w Opolu (UO) oznaczało wzmocnienie roli południa kraju, a powstanie drugiego ośrodka w Warszawie – zróżnicowanie możliwości edukacji w centrum.

Można się zastanawiać, czy wybór tych lokalizacji geograficznych był dziełem przypadku, czy też kryły się za nim głębsze powody. Wielokrotnie zwracano uwagę, że zainicjowanie tego procesu w centrum, w Warszawie wiązało się z kontaktami administracji państwowej i uczonych z UW ze światem, z istniejącą w tym środowisku świadomością, że istnieje potrzeba podkreślania roli kultury, literatury i języka polskiego w budowanych relacjach międzynarodowych [Lewandowski 1970; 1985; Miodunka 2016: 25-34; 301-336; Miodunka 2020 a, b]. W przypadku Łodzi stał za tą decyzją świadomy wybór władz ministerialnych oraz woła władz rektorskich UŁ stworzenia ośrodka kształcącego cudzoziemców w ramach międzynarodowej sieci edukacji studentów z krajów Trzeciego Świata [Wielkiewicz-Jałmużna 2008]. W pozostałych przypadkach działało wiele czynników, począwszy od chęci powiązania kształcenia akademickiego w Polsce z kształceniem uniwersyteckim na świecie (najpierw w krajach tzw. demokracji ludowej i krajach Trzeciego Świata, a potem także w krajach zwanych kapitalistycznymi). Do osiągnięcia upragnionego celu używano wszystkich dostępnych argumentów i środków, jak to pokazuje przedstawiony wcześniej przypadek Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej UJ.

W 2018 r. w Uniwersytecie Szczecińskim brałem udział w nieformalnej dyskusji na temat geografii tworzenia centrów nauczania JPJO w naszym kraju. Znaczna część gospodarzy stała na stanowisku, że na ich siedziby wybiera się ośrodki cieszące się poza Polską opinią symboli polskości ze względu na powiązanie zabytków architektury z historią polityczną Polski czy też historią kultury polskiej. Zdaniem dyskutantów ta lokalizacja jest rękojmią sukcesów stworzonych centrów nauczania JPJO. Taki sposób tłumaczenia genezy tych ośrodków na pewno wyjaśnia istnienie centrów w Warszawie i Krakowie, także w Lublinie, Wrocławiu czy Poznaniu, ale nic nie mówi o genezie pozostałych szkół nauczania JPJO.

Moim zdaniem w Polsce istnieje tylko jeden ośrodek górujący nad innymi ze względu na zapotrzebowanie na nauczanie JPJO. Jest nim Warszawa, przyciągająca jako stolica wielu cudzoziemców, którzy powinni tu przebywać ze względu na miejsce pracy, kontakty z władzami centralnymi RP, ze stołecznymi centrami kultury itd. Poza stolicą wszystkie ośrodki mają swe pozytywne

i negatywne strony, z którymi dyrekcje zakładanych ośrodków nauczania JPJO muszą sobie radzić. Osobiście uważam, że to nie lokalizacja decyduje o atrakcyjności danego ośrodka i jego znaczeniu dydaktycznym, co można pokazać na wziętym z życia przykładzie. Atrakcyjności centrów nauczania JPJO, stworzonych w miejscach na pozór nieatrakcyjnych, dowodzi Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Szkoła powstała w 1991 r., a jej dyrekcja postanowiła prowadzić Letnią Szkołę Języka, Literatury i Kultury Polskiej. Ponieważ w tamtych czasach Katowice w żaden sposób nie kojarzyły się z atrakcyjnym miejscem letniego odpoczynku i nauki, Szkołę postanowiono zorganizować w przygranicznym Cieszynie, gdzie UŚ posiada filię i jej ładnie położony kampus. Można powiedzieć, że początkowo był to eksperyment, który z czasem odniósł widoczny sukces. Szkoła Letnia w Cieszynie stała się renomowaną szkołą nauki języka polskiego, polecaną zwłaszcza studentom, którzy nie mogli pokonać trudności w przejściu od komunikacji sztucznej na lekcji do komunikacji bezpośredniej po polsku poza nią. Aby to było możliwe, trzeba było specjalnego programu nauczania, odpowiednich metod, a także poświęcenia ze strony kadry, która przebywała ze studentami od śniadania do kolacji, a czasami także wieczorem, jeśli odbywały się zajęcia ze śpiewania po polsku lub inne imprezy wieczorne. **Szkoła Letnia w Cieszynie odniosła międzynarodowy sukces dzięki ogromnej woli działania jej dyrekcji, prof. dr Jolanty Tambor i prof. dra Romana Cudaka, a także całej, niezwykle oddanej sprawie, kadry nauczającej. Szkołę tę uważam za jeden z największych sukcesów dydaktycznych w latach 1991–2021 w zakresie glotodydaktyki polonistycznej.**

Kończąc tę część wywodu, stawiam pytanie, czy ktokolwiek postrzegął wcześniej Cieszyn jako miejsce predystynowane do nauczania JPJO?

### Nowe ośrodki nauczania JPJO: Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK w Kielcach

Na zakończenie rozważań trzeba postawić pytanie, czy proces tworzenia szkół nauczania polszczyzny jako języka obcego, opisywany przez P. Gębala i i innych badaczy, należy uznać za zakończony? Gdyby tak było, oznaczałoby to, że istniejące ośrodki w całości zaspokajają zapotrzebowanie na nauczanie JPJO



i w najbliższej przyszłości nie należy przewidywać powstawania kolejnych. Że tak na pewno nie jest, świadczy Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK w Kielcach, gdzie pojedyncze grupy obcokrajowców uczyły się polszczyzny już od 2012 r. Fakt ten wywołał zainteresowanie władz dziekańskich Wydziału Humanistycznego z panią prof. Marzeną Marczewską na czele. W trakcie dyskusji dojrzał projekt powstania specjalnego centrum kształcenia cudzoziemców, który Pani Dziekan przedstawiła Rektorowi UJK, prof. Jackowi Semaniakowi. Ponieważ projekt ten zyskał jego akceptację, w 2014 r. decyzją Rady Wydziału Humanistycznego powołano Centrum Kultury i Języka Polskiego na Wydziale Humanistycznym UJK. Jego dyrektorem została prof. M. Marczeńska, która opracowała regulamin Centrum, a także złożyła wniosek do marszałka Województwa Świętokrzyskiego o pomoc w wyposażeniu tej placówki, co zyskało jego aprobatę, gdyż oznaczało rozwój i umiędzynarodowienie regionu. Warto zaznaczyć, że zastępcą kierownika Centrum został prof. Stanisław Cygan, interesujący się współczesną polszczyzną, jej dialektami i świadomością językową, a także nauczaniem polszczyzny jako języka obcego. S. Cygan jest także odpowiedzialny za organizowanie szkoły letniej Centrum, odbywającej się od 2015 r. To on objął stanowisko kierownika Centrum w 2020 r., kiedy prof. M. Marczeńskiej powierzono inne, ważne stanowisko. To on wreszcie postanowił przedstawić Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK w Kielcach całej Polsce, organizując okolicznościową konferencję i wydając tom referatów. Zamiar swój realizuje z wielkim uporem mimo niesprzyjających okoliczności, czego piszący te słowa jest najlepszym przykładem.

Warto dodać, że w naszym kraju istnieje dość długa tradycja prezentacji poszczególnych ośrodków nauczania JPJO i ich dorobku. Zapoczątkował ją tom *Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego* pod red. W. Miodunki i J. Rokickiego [1999]. Tom został wydany z okazji 30-lecia założenia Szkoły Języka i Kultury Polskiej i zawierał sześć części, z których pierwsza ukazywała historię i współczesne problemy kształcenia cudzoziemców w UJ. Część druga została poświęcona nauczaniu JPJO, a część trzecia – nauczaniu szeroko rozumianej kultury polskiej jako obcej. Kolejne trzy części oddano studentom, by mogli zaprezentować swą umiejętność pisania po polsku – od krótkich form warsztatowych realizowanych na zajęciach z pisania po polsku, aż po ambitne eseje poświęcone recepcji filmów Kieślowskiego w Hiszpanii czy też językowemu obrazowi integracji Polski z Unią Europejską w prasie polskiej.

Tom ten, życzliwie przyjęty w środowisku glottodydaktyki polonistycznej, doczekał się kontynuacji w innych środowiskach, o czym świadczą następujące publikacje: *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum* pod red. E. Rohozińskiej, M. Skury i A. Piaseckiej [2006]; *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, 1952–2002* D. Wielkiewicz-Jałmużnej [2008]; *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS* pod red. J. Mazura, A. Dunin-Dudkowskiej, A. Małycki i K. Sobstyl [2011]; *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka* pod red. A. Dąbrowskiej i U. Dobesz [2014]; *Język polski – nie taki obcy. Publikacja jubileuszowa z okazji dziesięciolecia działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie* pod red. I.A. Ndiaye, S. Przybyszewskiego i M. Rólkowskiej (2015) (por. Miodunka 2016: 253). Cechą wspólną wymienionych tomów jest to, że podstawowe prace zostały napisane przez pracowników danego ośrodka, a artykuły napisane przez gości obrazują jego działalność. Tom poświęcony Centrum Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach będzie kolejną publikacją w tej serii.

Jeśli chodzi o zawartość sygnalizowanych tomów, to jest ona różna, gdyż wiąże się ze specyfiką danego ośrodka. W jednych przeważają wątki historyczno-wspomnieniowe, inne koncentrują się na pokazaniu dorobku naukowego glottodydaktyków polonistycznych z danej uczelni, którzy mają świadomość, że w drugiej połowie minionego wieku glottodydaktyka polonistyczna stała się już dyscypliną naukową w ramach językoznawstwa polonistycznego [por. Miodunka 2016]. Takie podejście do swego dorobku najwyraźniej widać w tomie Uniwersytetu Wrocławskiego, zatytułowanym manifestacyjnie *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*.

Zastanawiając się nad możliwością tworzenia nowych ośrodków nauczania JPJO w polskich uczelniach, musimy stwierdzić, że o ich tworzeniu będzie decydować istniejące zapotrzebowanie. Tworzeniu nowych programów studiów dla cudzoziemców będzie towarzyszyć powstawanie centrów nauczania JPJO. Obecnie dla obywateli Białorusi czy Ukrainy studia w Polsce stanowią bardzo atrakcyjną ofertę; są to studia w Unii Europejskiej, odbywane w języku, który ze względu na swe słowiańskie pochodzenie jest łatwiejszy od innych języków obcych. Są to studia wprowadzające studentów ze Wschodu na europejski rynek edukacyjny

i na europejski rynek pracy, dające szansę zatrudnienia i osiedlenia się w naszym kraju i w Unii Europejskiej [Miodunka 2020 c: 86-94]. Takiej szansy nie można przegapić, ale też takiej szansy nie można nie wykorzystać.

Kończąc nasze rozważania, chcemy życzyć Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK w Kielcach dalszego rozwoju: wielu interesujących programów przyciągających setki utalentowanych studentów nie tylko ze Wschodu, ale z całego świata. Także utalentowanych młodych pracowników dydaktyczno-naukowych, którzy uczynią Centrum znaczącym ośrodkiem glottodydaktyki polonistycznej. Studiującym tu i nauczającym powinny przyświecać słowa wypowiedziane przez wybitnego reżysera filmowego Krzysztofa Zanussiego podczas inauguracji Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego UJ w dniu 3 lipca 1998 roku:

(...) nasz byt zależy od tego, na ile istniejemy w świadomości świata. My musimy być częścią świata po to, żeby świat nas nie zostawił w potrzebie. Nie ma wyższej motywacji nad tę, którą teraz wyłożyłem. To wspaniale, że się robi takie szkoły. Trzeba ich robić dziesiątki na różnych uniwersytetach i trzeba mieć na nie czas i energię, bo one są strasznie ważne.

[Miodunka, Rokicki red., 1999: 5]

## Bibliografia

- Dąbrowska A., Dobesz U. (red.), 2014, *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław.
- Dubisz S., Nowicka-Jeżowa A., Święch J. (red.), 2001, *Polonistyka na świecie. Pierwszy Kongres Polonistyki Zagranicznej*, Warszawa.
- Gębał P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębał P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Lewandowski J. (red.), 1970, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Warszawa.
- Lewandowski J., 1985, *Nauczania języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.

- Mazur J., Dunin-Dudkowska A., Małyska A., Sobstyl K. (red.), 2011, *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Lublin.
- Miodunka W.T., 1997, *Stan aktualny i przyszłość promocji języka polskiego w świecie*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z Pierwszej Konferencji Polonistów Zagranicznych i Polskich*, Kraków, s. 267-272.
- Miodunka W.T., Rokicki J. (red.), 1999, *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2020 a, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018. Część I: Polszczyzna i Polacy w świecie w latach 1918–1939*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 7-25.
- Miodunka W.T., 2020 b, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018. Część II: Polszczyzna i Polonia w świecie w latach 1944–2018*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 7-28.
- Miodunka W.T., 2020 c, *Dydaktyka języka polskiego w świecie*, [w:] Gębał P.E., Miodunka W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, s. 79-114.
- Ndiaye I.A., Przybyszewski S., Rólkowska M. (red.), 2015, *Język polski – nie taki obcy. Publikacja jubileuszowa z okazji dziesięciolecia działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, Olsztyn.
- Rohozińska E., Skura M., Piasecka A. (red.), 2006, *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa.
- Sekiguchi T., 2016, *Od japońskiego Schulza do polskiego Parnickiego – w okolicach roku 1974*, [w:] *Język, literatura i kultura polska w świecie* pod red. W.T. Miodunki i A. Seretny, Kraków, s. 31-44.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, Łódź.

## Rozwój ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce w latach 1952–2021

Streszczenie: Autor tekstu podejmuje kwestię rozwoju centrów nauczania JPJO w naszym kraju, aby pokazać jego rozwój i aktualność. Tekst ma charakter

okolicznościowy, gdyż jest przeznaczony do tomu wydawanego z okazji piątej rocznicy rozpoczęcia działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Z tego względu autor przedstawia najpierw chronologię, okoliczności i cele powstawania ośrodków kształcenia polonistycznego cudzoziemców w Polsce, potem zwraca uwagę na ich rozmieszczenie w naszym kraju. Kończąc, autor krótko omawia powstanie Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK i zastanawia się nad dalszym rozwojem istniejącego systemu.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, ośrodki nauczania języka polskiego jako obcego, Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK w Kielcach

STANISŁAW CYGAN

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: stanislaw.cygan@ujk.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1108-3302

## Centrum Kultury i Języka Polskiego w UJK w Kielcach jako nowy ośrodek kształcenia językowego obcokrajowców

The Polish Culture and Language Centre at the Jan Kochanowski  
University of Kielce as a new institute for language education  
of foreigners

**Summary:** The article presents the history of the establishment of the Centre of Polish Culture and Language at the Jan Kochanowski University of Kielce (2014), a new institute for language education of foreigners, as well as the scope of its activities. The employees of the Centre mainly conduct teaching activities. Language education in the field of Polish as a foreign language includes foreign students of the Jan Kochanowski University, participants of the Erasmus+ international exchange, students of the English Division of the Medical Faculty, Chinese-speaking students, participants of commercial language courses, as well as the Konstanty Kalinowski scholarship holders of the Polish Government.

**Keywords:** Polish language teaching, Polish as a foreign language, centres of Polish language education for foreigners

Nauczanie cudzoziemców języka polskiego jako obcego (dalej JPJO), odbywające się na różnych kursach językowych w kraju i za granicą, prowadzone przez różnych nauczycieli, także na różnych poziomach kursów: od poziomu określanego jako *survival Polish* do poziomu biegłości *native speaker* oraz z wykorzystaniem różnych podręczników ogólnych, profilowanych i zbiorów zadań testowych, ma już długą, bo prawie stuletnią tradycję. Można by przyjąć

inne dane, zwłaszcza w kontekście pomijania w wielu pracach faktu, że język polski już w wiekach dawnych „[...] budził wtedy żywe zainteresowanie cudzoziemców, którzy poznając kraj, kulturę i język znad Wisły, uczestniczyli w europejskim ruchu intelektualnym polegającym najpierw na odkrywaniu języków Starego Świata, a potem Nowego Świata” [Gębał, Miodunka 2020: 29]<sup>1</sup>. Zatem możemy ten okres przedłużyć do pięćsetletniej tradycji. Przesuwa to też w sposób znaczący początki udokumentowanego nauczania języka polskiego na terenie Kielecczyny, głównie ze względu na działalność wybitnego nauczyciela humanistycznego gimnazjum kalwińskiego w Pińczowie, Piotra Statoriusa-Stojeńskiego<sup>2</sup>, autora pierwszej gramatyki j. polskiego, tj. *Polonicae grammatices institutio*, wydanej w Krakowie w 1568 r. O jej znaczeniu pisał W. Kuraszkiewicz:

Znaczenie dzieła P. Stojeńskiego polega bez wątpienia na fakcie, że było ono pierwszą gramatyką języka polskiego, na którą powoływały się późniejsze gramatyki i że ten doskonale wykształcony humanista potrafił na podstawie znajomości gramatyki Donata oraz na podstawie zarówno najlepszych dzieł współczesnej mu polskiej poezji, jak i zbiorów leksykalnych sporządzić dobrze przemyślany opis gramatycznej struktury języka polskiego [Kuraszkiewicz 1965: 389].

Dalszy cytat:

Zgodnie z postawionymi zadaniami książka P. Stojeńskiego jest nie tylko gramatyką, to znaczy dokładnym opisem reguł języka polskiego, lecz zawiera równocześnie bogaty materiał leksykalny i frazeologiczny, jaki potrzebny jest w podręczniku, który ma ułatwić cudzoziemcom praktyczne opanowanie języka polskiego. Pod tym względem *Gramatyka* P. Stojeńskiego jest ważkim dziełem i jednocześnie wartościową pomocą (szczególnie dla Francuzów, Włochów i Niemców) w rozbudzonych przez ducha Renesansu dążeniach do lepszej praktycznej znajomości języka polskiego [Kuraszkiewicz 1965: 391].

Nauczaniem języka polskiego obcokrajowców zajmowały się i zajmują nadal różne instytucje, organizując je w sposób profesjonalny. Na mapie ośrodków kształcenia cudzoziemców Kielce nie są białą plamą. Tu bowiem w latach

<sup>1</sup> Autorzy publikacji w rozdziale drugim scharakteryzowali etapy nauczania JPJO, odwołując się do ustaleń A. Dąbrowskiej. Zob. Gębał, Miodunka 2020: 29-54.

<sup>2</sup> Por. np. Barycz 1979, *O edukacji dawnych Polaków* 1982, Machul 2010: 21-25, Chyła 2019.

90. XX wieku funkcjonowało Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Politechnice Świętokrzyskiej. D. Wielkiewicz-Jałmużna [Wielkiewicz-Jałmużna 2008: 15] wymieniła je wśród jednostek kształcenia cudzoziemców:

Nauczaniem języka polskiego oraz wyrównywaniem poziomu nauczania w stopniu pozwalającym cudzoziemcom na samodzielną pracę i naukę w szkole wyższej w omawianym okresie zajmowały się następujące instytucje: Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, Lublinie, Kielcach (wyróżnienie moje – S.C.), Wrocławiu i Opolu oraz Instytut Badań Polonijnych w Krakowie, „Polonicum” w Warszawie, Szkoła Języka i Kultury Polskiej KUL i Letnia Szkoła Języka, Literatury i Kultury Polskiej w Katowicach.

Trzeba przyznać, że ten funkcjonujący przez 14 lat w latach 1985–1998 ważny ośrodek, przygotowujący studentów z Europy, Azji, Afryki i Ameryki Południowej do kształcenia politechnicznego<sup>3</sup>, medycznego i na innych

<sup>3</sup> Podane w przypisie prace odnoszą się do ogólnej charakterystyki tego ośrodka kształcenia obcokrajowców, są tu tytuły niektórych podręczników. Wyjątkowo umieszczam je w całości w tym przypisie zamiast w bibliografii. Zob. np. R. Sochacka, O. Uberman, *O nauczaniu języka polskiego studentów ze Wschodu (z uwypukleniem pracy ze słuchaczami filologii słowiańskiej)*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”*, wstęp i red. J. Mazur, Lublin 1994, s. 83-88; G. Gieroń, R. Sochacka, *Powiedz to po polsku. Skrypt do nauki języka polskiego dla cudzoziemców (ze słownikiem polsko-angielskim i polsko-rosyjskim)*, ilustr. A. Sochacki, Kielce 1995, wyd. III; A. Gabryszewska, T. Sztechman, *O nauczaniu matematyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Kielcach*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1996, 7/8, s. 269-273; skrypty: A. Gabryszewska, T. Sztechman, *Matematyka*, cz. 1: *Wstęp do matematyki*, Kielce 1993; A. Gabryszewska, T. Sztechman, *Matematyka*, cz. 2, *Funkcje i ciągi liczbowe*, Kielce 1991; A. Gabryszewska, T. Sztechman, *Matematyka*, cz. 3, *Elementy rachunku różniczkowego i całkowego*, Kielce 1992; T. Sztechman, A. Gabryszewska, *Matematyka. Zestaw zagadnień do powtórzenia dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Materiały pomocnicze i informacyjne*, Kielce 1989; A. Gabryszewska, *Zbiór zadań z matematyki. Funkcje elementarne, ciągi, rachunek różniczkowy i całkowity. Materiały pomocnicze i informacyjne*, Kielce 1995; M. Kmita, T. Kotowska, *Korelacja przedmiotowa między chemią a i biologią w przygotowaniu cudzoziemców do studiów medycznych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1996, 7/8, s. 237-242.



kierunkach na rocznych kursach JPJO<sup>4</sup>, został już nieco zapomniany<sup>5</sup> i na ogół nie funkcjonuje w świadomości nauczycieli języka polskiego jako obcego, być może jeszcze najstarszej generacji.

Współcześnie – jak podaje P. Gębał:

W rzeczywistości krajowej polonistyczne kształcenie cudzoziemców jest tradycyjnie realizowane przez wyspecjalizowane centra i szkoły kultury i języka polskiego jako obcego, zlokalizowane w polskich uniwersytetach. W chwili obecnej istnieje 16 tego typu ośrodków, prowadzonych przez największe polskie uczelnie humanistyczne (zob. tabelę 1<sup>6</sup>). Organizacyjnie stanowią one zwykle część uniwersyteckich polonistik (np. w UW, UJ, UW, USz, UKW, KUL, UO), choć są też placówki funkcjonujące na zasadach zbliżonych do uczelnianych studiów języków obcych (np. UŁ, UAM, UMCS, UŚ, UG, UKSW) [Gębał 2014: 24].

Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK (dalej jako CKiJP UJK) wyrosło z zapotrzebowania na kształcenie językowe cudzoziemców w związku z umiędzynarodowieniem uczelni wyższych, przybywaniem do Kielc studentów zza wschodniej granicy, głównie z Ukrainy, częściowo także z Białorusi czy Mołdawii<sup>7</sup>. Jednak początki nauczania były związane z nauczaniem grup

<sup>4</sup> XXV [lat] Politechniki Świętokrzyskiej, Kielce 1990. W Informatorze przywołano najważniejsze informacje z życia Uczelni. Na s. 16 jest krótka wzmianka o tym, że w 1985 r. powołano Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców kierowane przez panią dyr. dr inż. Tomirę Woszczak. Wpływy z kształcenia obcokrajowców w znaczący sposób wpłynęły na intensywną komputeryzację uczelni poprzez wyposażenie jej w mikrokomputery IBM dużej mocy. *Politechnika Świętokrzyska. Informator 1993–96*, Kielce 1996, s. 31 podaje, że w Studium pracowało 13 nauczycieli akademickich, w tym 6 polonistów i 7 specjalistów matematyki, fizyki, chemii i biologii. Dyplomy wydane przez Studium były uznawane przez krajowe uczelnie wyższe i stanowiły warunek przyjęcia cudzoziemców na studia wyższe.

<sup>5</sup> Autor zamierza przypomnieć dzieje tego ośrodka kształcenia obcokrajowców w osobnym artykule.

<sup>6</sup> Tabela zawierająca wykaz uniwersyteckich ośrodków polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców w pracy Gębała [Gębał 2014] znajduje się na s. 24–25.

<sup>7</sup> We współczesnym świecie migracje są zjawiskiem tak powszechnym, że nie sposób obok nich przejść obojętnie. Zajmują one nie tylko ostatnio ważne miejsce w dyskursie prywatnym, publicznym w skali mikro- i makro, stają się przedmiotem zainteresowań naukowych badaczy, publikacji w mediach. W polskiej sy-

uczestników wymiany akademickiej w ramach programu Erasmus (później Erasmus+)<sup>8</sup>.

Obecność tych studentów, później także studentów kierunku lekarskiego English Division (od 2016 r.), jest ważnym wskaźnikiem umiędzynarodowienia kieleckiej uczelni. W takich warunkach zaistniała potrzeba powołania takiego ośrodka, który sprawowałby pieczę nad ich edukacją językową w zakresie języka polskiego. Dodam, że od 2012 r. prowadziłem zajęcia na poziomie A1 ze studentami programu Erasmus.

Temat powołania ośrodka kształcenia obcokrajowców pojawiał się często w 2014 r. w rozmowach między mną a Marzeną Marczewską, która była prodziekanem ds. ogólnych i współpracy z zagranicą na Wydziale Humanistycznym UJK w Kielcach. Plan ten urzeczywistnił się w wyniku rozmów z Rektorem Uczelni prof. dr. hab. Jackiem Semaniakiem. W ten sposób zrodziła się wizja Centrum jako jednostki wydziałowej.

W 2014 roku na podstawie Uchwały nr 41 Rady Wydziału Humanistycznego UJK w Kielcach z dnia 20 II 2014<sup>9</sup> r. powołano Centrum Kultury i Języka Polskiego na Wydziale Humanistycznym, kierowanym przez dr. hab.

tuacji najbliższy wydaje się problem migrantów zza wschodniej granicy (Ukraińców, Białorusinów), ostatnio także uchodźców z Afganistanu, Iraku, Syrii itd. Dla językoznawcy interesujący jest problem adaptacji językowo-kulturowej tych osób czy tempa akwizycji językowej w warunkach dwu- czy nawet trójjęzyczności. Dla zagranicznych studentów UJK w Kielcach przynajmniej przez część ich życia (studia) polszczyzna zajmuje dominującą rolę. Następuje proces przejścia z języka obcego na funkcjonalnie drugi (może z czasem pierwszy lub równoległy). Interesujące są też kwestie tożsamości migrantów, sytuacja w szkole dzieci z rodzin z doświadczeniami migracyjnymi i inne. Dla nosicieli języka ukraińskiego j. polski może zajmować miejsce języka funkcjonalnie drugiego, czyli j. rosyjskiego. Zainteresowanie Polską i językiem polskim wśród tej grupy naszych sąsiadów jest duże, o czym świadczy liczba osób zdających egzaminy certyfikatowe.

<sup>8</sup> Zob. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2021>; [https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/04/14/1jtc7f/2021-erasmusplus-programme-guide-v2-pl.pdf](https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel_repo_files/2021/04/14/1jtc7f/2021-erasmusplus-programme-guide-v2-pl.pdf) (dostęp 29.09. 2021); [https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/05/12/1ptso3/2021-erasmusplus-programme-guide-v3-en.pdf](https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel_repo_files/2021/05/12/1ptso3/2021-erasmusplus-programme-guide-v3-en.pdf) (dostęp 29.09. 2021).

<sup>9</sup> W artykule K. Ostrowskiej [Ostrowska 2021] pojawia się rok 2015.

Janusza Detkę, prof. UJK. Zatwierdzono też Regulamin Centrum, stanowiący załącznik do tej Uchwały. Na dydaktyczny charakter działań wskazuje § 3. Regulaminu:

Centrum realizuje swoje zadania dydaktyczne poprzez organizację różnorodnych kursów i szkoleń w zakresie języka polskiego jako obcego (w zależności od zapotrzebowania słuchaczy: kursy wakacyjne, kursy roczne, kursy miesięczne, biznesowe itd.).

Natomiast w § 5. znajdują się informacje o uprawnieniach Centrum do wydawania zaświadczeń o stopniu znajomości języka polskiego jako obcego umożliwiających odbycie studiów w j. polskim na UJK przez zagranicznych kandydatów dla studentów lub z uczelniami, z którą Uniwersytet zawarł porozumienie, do przeprowadzania egzaminów certyfikatowych przy współpracy z Państwową Komisją Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, organizowania kursów i szkoleń na potrzeby instytucji zewnętrznych i pozyskiwania środków zewnętrznych na własną działalność. Zostały ściśle określone zadania Kierownika Centrum, po zmianach w regulaminie także w pracach zastępcy kierownika Centrum, zawarte uwagi odnośnie do obsługi administracyjnej Centrum, pracowników, siedziby itd. (Uchwała nr 82 /2015 z dn. 23 IV 2015 r. w sprawie zmian w Regulaminie CKiJP).

Regulamin określił strukturę organizacyjną Centrum, zakres działania i kompetencje pracowników oraz zakres obsługi administracyjnej. Aktualnie działa ono na podstawie Regulaminu Organizacyjnego Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (par. 5 ust. 2 pkt 4 Regulaminu Organizacyjnego Wydziału Humanistycznego (Załącznik do Zarządzenia nr 4/2020).

Prodzianka M. Marczevska została kierownikiem Centrum, opracowała Regulamin Centrum Kultury i Języka Polskiego, złożyła wniosek do marszałka województwa świętokrzyskiego o dofinansowanie wyposażenia tej jednostki. Zostałem wówczas zastępcą kierownika ds. merytorycznych i zajmowałem się organizacją letnich kursów JPJO (2015<sup>10</sup> – jedna grupa z Ukrainy, 2016

<sup>10</sup> Zob. *Uniwersytet Jana Kochanowskiego zaprasza do Kielc!*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 6 VIII 2015, s. 4; O. Moroz, *Nauka polskiego, czyli Uniwersytet Jana Kochanowskiego w oczach cudzoziemców*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 6 VIII 2015, s. 5, P. Burda, *Kielce czekają na Dniepropietrowsk*, „Echo Dnia”.

– dwie grupy z Ukrainy); testowaniem znajomości JPJO dla kandydatów na studia w UJK z Ukrainy, z ośrodków polonijnych w Winnicy (miasta partnerskiego Kielc) i w Dniepropietrowsku. Opracowałem karty przedmiotów (sylabusy) rozbudowanego kursu wakacyjnego, które później po modyfikacji stały się podstawą kształcenia cudzoziemców na UJK.

Od roku akademickiego 2020/2021 jestem kierownikiem Centrum. Pracownicy Centrum to obecnie trzej etatowi nauczyciele akademicy Instytutu Literaturoznawstwa i Językoznawstwa UJK w Kielcach: dr hab. Marzena Marczevska, prof. UJK, dr Katarzyna Ostrowska, dr hab. Stanisław Cygan, prof. UJK, dodatkowo jedna osoba zatrudniona na pół etatu: mgr Monika Jaworska, druga zaś pracuje na godz. zleconych: to mgr Katarzyna Pękała. Zespół lektorski ma doświadczenie w nauczaniu JPJO i posiada dyplomy ukończenia dwu- lub trysemestralnych studiów glottodydaktycznych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego.

CKiJP UJK w Kielcach jest nową placówką kształcenia polonistycznego obcokrajowców<sup>11</sup>, prowadzącą głównie działalność dydaktyczną. Współpracuje ono z Instytutem Sztuk Wizualnych UJK (d. Instytutem Sztuki), Katedrą Muzyki (d. Instytutem Edukacji Muzycznej UJK w Kielcach).

Pracownicy CKiJP w mniejszym stopniu zajmują się działalnością naukową. Wiadomo, że glottodydaktyka polonistyczna rozwija się bardzo prężnie, rośnie jej znaczenie jako subdyscypliny językoznawstwa stosowanego. Od 2004 r. przeprowadza się egzamin certyfikatowy z języka polskiego. Certyfikacja umożliwia otrzymanie ważnego dokumentu pozwalającego na uzyskanie

Dodatek „Student” z 6 VIII 2015, s. 5. Inne: *Władze rektorskie z wizytą w obwodzie dniepropietrowskim na Ukrainie*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 13 V 2015, s. 3, *Stypendia i umowa z Ukrainą*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 24 II 2016, s. 3; *Osobista zachęta*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 12 V 2016, s. 11, *U nas jak w domu*, „Echo Dnia”. Dodatek Student z 16 VI 2016, s. 5; *Witamy na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego*, „Echo Dnia”. Dodatek Student z 5 X 2016, s. 6-7, *Kieleckie stypendia dla Winnicy*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 30 XI 2016, s. 2.

<sup>11</sup> Część informacji tu podanych pokrywać się będzie z tymi podanymi w artykule K. Ostrowskiej [Ostrowska 2021]. Nie sposób zgodzić się z Autorką z umieszczeniem kieleckiego Centrum w grupie jednostek pomocnych w kształceniu glottodydaktycznym, gdyż od początku swojej działalności zajmuje się ono kształceniem obcokrajowców.

obywatelstwa (poziom B1), podjęcie lepszej pracy, a także dla lepszej satysfakcji i poziomu życia w kraju osiedlenia.

W Centrum od samego początku dążono do jak najlepszego przygotowania studentów zagranicznych do studiów w języku polskim. Chodziło o wyrównanie braków w zakresie kompetencji w posługiwaniu się językiem polskim, zwłaszcza, że uczęszczali oni na kursy językowe prowadzone przez zagranicznych lektorów języka polskiego jako obcego, którzy nie zawsze osiągają takie efekty kształcenia jak polscy lektorzy. Ukraińscy studenci UJK pochodzą z dwóch ośrodków: Winnicy – miasta partnerskiego Kielc – i Dniepropietrowska (teraz Dnipro). Nie zawsze mieli oni dostęp do najnowszych i różnorodnych podręczników kształcenia językowego oferowanych na polskim rynku wydawniczym.

Działalność Centrum koncentruje się na kilku obszarach, głównie w zakresie dydaktyki. Dowodzą tego następujące formy pracy:

1. **Organizacja egzaminów kwalifikacyjnych z JPJO potwierdzających zdolność zagranicznych kandydatów do podjęcia studiów w j. polskim w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego**<sup>12</sup>. Odbywały się one najczęściej w czerwcu w trybie stacjonarnym (od roku 2020 ze względu na pandemię jako egzaminy online). II tura (uzupełniająca) egzaminów ma miejsce we wrześniu w danym roku akademickim. Egzamin ten jest wzorowany na egzaminie certyfikatorynym i zawiera treści przedmiotowe z poziomu B1(B1+). Jest to test pisemny, składający się z części gramatyczno-leksykalnej, rozumienia tekstu pisanego (czasem słuchanego), pisania i mówienia. Zakres wymogów na poziomie B1 jest określony w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z dnia 26 lutego 2016 r., s. 28-39, s. 54-55, s. 72-83. Ponadto można go znaleźć w *Programach Nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2 [Programy... 2011: 71-104, wyd. drugie 2016: 71-104]*.

<sup>12</sup> Zob. Uchwałę nr 58/2020 Senatu Uniwersytetu Jana Kochanowskiego z dnia 25 czerwca 2020 r. w sprawie warunków i trybu rekrutacji na studia wyższe w roku akademickim 2021/2022. Załącznik nr 5 do tej Uchwały obejmuje Zasady rekrutacji cudzoziemców na studia wyższe prowadzone w uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Punkt 9. par. 3, s. 3. dotyczy dokumentów niezbędnych do przedłożenia w Komisji Rekrutacyjnej związanych ze znajomością języka polskiego.

2. **Prowadzenie zajęć dydaktycznych: język polski – lektorat dla zagranicznych studentów I roku różnych kierunków studiów UJK**, których celem jest wzrost kompetencji językowej przez wyrównanie braków w zakresie języka polskiego jako obcego, zaś nauczanie polszczyzny dokonuje się w powiązaniu z nauczaniem kultury, zgodnie z hasłem: „Nauczyć Polski i języka polskiego”. Zajęcia te są realizowane w wymiarze 120 godzin dydaktycznych, po 60 godz. w każdym semestrze. Program zajęć w okresie funkcjonowania Centrum był modyfikowany, ściśle powiązany z potrzebami studentów, dla których Kielce przez okres trzyletni lub pięcioletni stają się nowym domem. Ważne jest, aby umieli oni włączyć się w dialog międzykulturowy, uczynić kulturę polską kulturą własną. Zajęcia odbywają się na poziomie B1+, docelowo dąży się do opanowania j. polskiego na poziomie B2. Rozwijane są wszystkie sprawności językowe zarówno receptywne, jak i produktywne.

W początkowym okresie działalności (lata 2015–2017) zajęcia miały następujący kształt: lektorat języka polskiego w semestrze zimowym: 30 godzin na jedną grupę, w semestrze letnim: 30 godzin na jedną grupę, łącznie 60 godzin). Dodatkowo 60 godzin (po 10 godz. na każdy przedmiot<sup>13</sup>) było przeznaczonych na realizację treści przedmiotowych z historii Polski (w semestrze zimowym), polskich tradycji i obyczajów (w semestrze zimowym), teatru polskiego (w semestrze zimowym); filmu polskiego (w semestrze letnim), muzyki polskiej (w semestrze letnim), sztuki polskiej (w semestrze letnim).

W roku akademickim 2018/2019 organizacja zajęć Centrum Kultury i Języka Polskiego w roku akademickim była nieco inna i obejmowała: język polski – lektorat (w semestrze zimowym i letnim po 30 godzin w każdym semestrze; 60 godzin na jedną grupę); historię Polski (w semestrze letnim 10 godzin na jedną grupę), polskie tradycje i obyczaje (w semestrze zimowym 10 godzin na jedną grupę), film polski (w semestrze letnim 10 godzin na jedną grupę), ortografię polską (w semestrze zimowym 10 godzin na jedną grupę); słuchanie (w semestrze zimowym 10 godzin na jedną grupę); pisanie (w semestrze letnim 10 godzin na jedną grupę).

Natomiast w roku akademickim 2019/2020 oraz 2020/2021 nauczanie koncentrowało się na następujących zajęciach: język polski – lektorat (w semestrze zimowym 60 godzin na jedną grupę, w semestrze letnim także 60 godzin na

<sup>13</sup> Te zajęcia mogły mieć inny układ w obrębie semestru zimowego lub letniego.



jedną grupę). Rozwijanie i kształtowanie kompetencji socjokulturowej odbywa się w trakcie zajęć i zależy od inwencji uczących.

3. W ramach działalności dydaktycznej prowadzone są także zajęcia lektoratowe dla studentów programu Erasmus+<sup>14</sup> w wymiarze 30 godz. w semestrze. Jak wiadomo, są to krótkotrwałe wyjazdy w ramach mobilności studentów, których celem jest – podobnie jak było to w przypadku renesansowego humanisty, Erazma z Rotterdamu czy patrona naszej Uczelni Jana Kochanowskiego – kształcenie i zdobywanie wiedzy w różnych uczelniach europejskich. Od 2012 r. w UJK w Kielcach stale są prowadzone zajęcia przybliżające język polski i kulturę polską [por. np. Gębał 2010; red. Miodunka 2009; Cygan 2019] studentom z różnych krajów europejskich: Hiszpanii, Włoch, Rosji, Ukrainy, Łotwy, Albanii, Białorusi, Portugalii, Rumunii, Francji, Holandii, Niemiec, Czech, także z Turcji. Właśnie program Erasmus jest odpowiedzią na rosnącą różnorodność językową i kulturową Europy [por. Gąsior 2017]. Celem tego działania jest próba przygotowania studentów do porozumiewania się w najprostszych sytuacjach życia codziennego. Informacje gramatyczne i komentarze gramatyczne są ograniczane ze względu na adaptacyjny charakter tych kursów. Metoda wykorzystywana w praktyce dydaktycznej to metoda komunikacyjna, dlatego ważne jest rozwijanie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Proste scenki komunikacyjne obejmują sytuacje z życia codziennego, zawierają podstawowe słownictwo i struktury gramatyczne używane w prostych rozmowach. Na tym etapie niezwykle ważne są ćwiczenia fonetyczne<sup>15</sup>.

Część gramatyczna zajęć językowych jest zredukowana (uwzględnia się polskie koniugacje, formy M. lp., N. lp. rzeczowników, przymiotników, formy podstawowych czasowników w czasie teraźniejszym, np. *być, mieć, nazywać się, mieszkać, studiować, lubić*, elementy niektórych form przypadkowych (mianownik, narzędnik, biernik, rodzaj gramatyczny rzeczowników, przymiotników).

<sup>14</sup> Powstanie programu Erasmus+, który obejmuje edukację formalną i pozaformalną (podjęcie studiów, możliwość staży, praktyk studenckich, wolontariatu), datuje się na 1 stycznia 2014 r. Zastąpił on inne podobne projekty, jak np. „Uczenie się przez całe życie” (którego częścią składową były: Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig).

<sup>15</sup> M. Biernacka, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź 2016; J. Stanek, *Fonetyka. Polski w praktyce*, Kraków 2020.

Ważne jest przygotowanie studentów do uczestnictwa w sytuacjach życia codziennego (robienie zakupów, zamawianie posiłków, taksówki, pytanie o drogę itd.). Nauka powinna pozwolić słuchaczom kursu językowego na uzyskanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych<sup>16</sup> (w ograniczonym stopniu ze względu na krótki kurs na poziomie A1).

4. W grupie działań dydaktycznych znalazło się także **nauczanie studentów kierunku lekarskiego English Division**. W początkowych latach edukacji studenci realizują treści przedmiotowe z takich przedmiotów, jak: *Basic Polish, Polish for Medicine, Polish Communication Skills for Medicine*. Celem kształcenia jest nabycie umiejętności w zakresie posługiwania się językiem polskim w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na orientację zawodową, poznania elementów języka specjalistycznego: polskiego języka medycznego, dotyczących np. badania lekarskiego, wywiadu internistycznego, wywiadu ginekologicznego, wywiadu pediatrycznego, położniczego, działów medycyny takich, jak: chirurgia, dermatologia, reumatologia, neurologia, choroby zakaźne, farmacja, ortopedia czy organizacja służby zdrowia i in. Dobrze dobrane, przemyślane ćwiczenia językowe ułatwiają w miarę skuteczne, choć niekoniecznie szybkie, opanowanie materiału dotyczącego problemów zdrowotnych. Dialogi między pacjentem i lekarzem przybliżają studentów zagranicznych do autentycznych sytuacji na oddziale szpitalnym, z którymi będą się spotykać na zajęciach klinicznych i praktykach.

<sup>16</sup> W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego czytamy: „Zdający egzamin na poziomie A1 rozumieją najważniejsze treści i intencje zawarte w bardzo prostych, krótkich tekstach mówionych i pisanych, wyrażone w bezpośredni sposób, jeśli dotyczą one tematów związanych z podstawowymi i konkretnymi potrzebami życia codziennego (zob. Katalog B). Umieją także posługiwać się językiem w typowych sytuacjach komunikacyjnych (zob. Katalog A), występując w określonych rolach komunikacyjnych. Zdający potrafią prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy. Potrafią zapisywać znane słowa i wyrażenia oraz napisać krótki tekst na temat ludzi i miejsc. Zdający respektują różnice między odmianą oficjalną i nieoficjalną języka polskiego odpowiednio do sytuacji. Znają i stosują niektóre konwencje socjokulturowe obowiązujące w komunikacji w języku polskim. Zdający wykazują ograniczone opanowanie prostych struktur i wzorów zdaniowych – w ramach wyuczonego zasobu” (s. 11).

Znajomość podstawowej terminologii medycznej w języku polskim jest więc niezbędna w zajęciach klinicznych zagranicznych studentów.

5. Jeszcze innym kierunkiem kształcenia jest ściśle powiązane z ogólnym kształceniem językowym **prowadzenie zajęć lektoratowych na kierunku edukacja muzyczna w zakresie sztuk muzycznych** (poziom B1+/B2). Uczestniczą w nich studenci chińskojęzyczni. Wcześniej są oni przygotowywani do zajęć w języku polskim na rocznym kursie językowym. Zakres wymogów określają programy kształcenia (zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego 2016, s. 11-28, także *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2 2011*, wyd. II. 2016), a dobór podręcznika kursowego zależy od lektora.

6. Ważnym obszarem działań Centrum jest **organizacja kursów językowych JPJO dla chętnych na różnych poziomach zaawansowania (szczególnie A1-B1)**. Ostatnią inicjatywą było opracowanie programu kursu przygotowującego do egzaminu certyfikowanego z JPJO (poziom B1) w wymiarze 100 godz. dydaktycznych, przeznaczonego dla wszystkich cudzoziemców, którzy starają się podjąć pracę na terenie województwa świętokrzyskiego lub starają się o uzyskanie obywatelstwa, także dla tych, którzy zechcieliby podnieść swoje kwalifikacje w zakresie posługiwania się polszczyzną.

7. Warto wymienić zajęcia dydaktyczne odbywające się w ramach wspomnianej już Letniej Szkoły Kultury i Języka Polskiego UJK (lata 2015–2016) i wakacyjne kursy dla zagranicznych kandydatów na lektorów i lektorów JPJO z Ukrainy.

8. Najnowszą formą kształcenia był realizowany w 2021 r. **intensywny kurs języka polskiego dla Stypendystów Rządu Polskiego im. Konstantego Kalinowskiego**, tzn. młodych Białorusinów, powstały dzięki współpracy ze Studium Europy Wschodniej UW. Nauka w trybie online obejmowała poziomy A1–B2. W kształceniu językowym ważne było osiągnięcie biegłości językowej niezbędnej do podjęcia studiów w języku polskim na polskich uczelniach, których listę zawarto w ofercie Programu Stypendialnego im. Konstantego Kalinowskiego.

Krótki okres działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego nie daje należytych podstaw do dokonywania podsumowań. Zapisał się on już pewnymi osiągnięciami, które przedstawiono powyżej, a które częściowo zostały ograniczone ze względu na pandemię koronawirusa. Działalność jednostki odpowiedzialnej za kształcenie języka i poznawanie kultury polskiej przez cu-

dzoziemców jest wielopłaszczyznowa, poparta dobrą współpracą z ukraińskimi ośrodkami polonijnymi (pobyty zagranicznej kadry lektorskiej na kursach językowych w Kielcach, opracowanie testów kwalifikacyjnych dla kandydatów na studia w UJK, prowadzenie egzaminów kwalifikacyjnych, szkolenie kadry lektorskiej). Jesteśmy wdzięczni za okazywaną życzliwość, kontakty przyjacielskie oraz współpracę Centrum Polonistycznemu Uniwersytetu Wileńskiego, Katedrze Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki oraz ośrodkom kształcenia cudzoziemców z UJ, UW, UP w Krakowie, UŚ i UMCS.

Publikacja jubileuszowa to dobra okazja do prezentacji dorobku naukowego pracowników CKiJP. Została ona wzbogacona tekstami naukowymi pracowników z innych ważnych, znaczących ośrodków akademickich, mających największe osiągnięcia w zakresie nauczania i promowania języka polskiego i kultury polskiej w świecie.

Piąte urodziny CKiJP UJK w Kielcach skłaniają do refleksji: quo vadis, kielecka glottodydaktyko? Zdajemy sobie sprawę, że nie możemy się zamykać w wąskim gronie osób pracujących w tej placówce dydaktycznej. Warto zadbać o rozwój badań naukowych w zakresie glottodydaktyki, o publikacje naukowe<sup>17</sup>, o uczestnictwo w konferencjach naukowych krajowych i międzynarodowych, wreszcie o organizację takich naukowych spotkań w Kielcach. Bezwzględnie trzeba dążyć do tego, aby Centrum Kultury i Języka Polskiego UJK stało się ośrodkiem certyfikacji języka polskiego i by można było przygotowywać uczestników kursów językowych do zdawania egzaminu państwowego z JPJO.

## Bibliografia

Barycz H., 1979, *Powstanie, wzrost i upadek gimnazjum różnowierczego w Pińczowie (1551–1565)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” DXII,

<sup>17</sup> Wzrost poziomu naukowego pracowników Centrum odbywa się poza tym ośrodkiem, gdyż w większości jego pracownicy – jak wspomniano – to etatowi nauczyciele akademicy obecnego Instytutu Literaturoznawstwa i Językoznawstwa UJK w Kielcach, a jedna z osób to doktorantka.

- Prace Historyczne, z. 62: *Pińczów i jego szkoły w dziejach*, red. J. Wyrozumski, s. 69-93.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Burda P., *Kielce czekają na Dniepropietrowsk*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 6 VIII 2015, s. 5.
- Buttler D., 1974, *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 79-84.
- Centrum Kultury i Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, <https://centrum.ujk.edu.pl/> (dostęp 07.08.2021).
- Chyła M., 2019, *Szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w Polsce w Polsce po 1989 roku*, Wrocław.
- Cygan S., 2019, *Podręcznik Edyty Gałat i Beaty Sałęgi-Bielowicz „Język polski? Chcę i mogę!” w służbie kształcenia i rozwijania kompetencji socjokulturowej*, [w:] *System i norma w perspektywie lingwistycznej*, red. P. Zbróg, Kielce, s. 31-47.
- Erasmus+ *Przewodnik po programie 2021*, [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide\\_pl.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide_pl.pdf) (dostęp 30.09.2021).
- Gabryszewska A., Sztechman T., 1993, *Matematyka*, cz. 1: *Wstęp do matematyki*, Kielce.
- Gabryszewska A., Sztechman T., 1991, *Matematyka*, cz. 2, *Funkcje i ciągi liczbowe*, Kielce.
- Gabryszewska A., Sztechman T., 1992, *Matematyka*, cz. 3, *Elementy rachunku różniczkowego i całkowego*, Kielce.
- Gabryszewska A., Sztechman T., 1996, *O nauczaniu matematyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Kielcach*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 7/8, s. 269-273.
- Gabryszewska A., 1995, *Zbiór zadań z matematyki. Funkcje elementarne, ciągi, rachunek różniczkowy i całkowity. Materiał pomocnicze i informacyjne*, Kielce.
- Gąsior K., 2017, *CLIL i Erasmus jako trendy dydaktyczne będące odpowiedzią na rosnącą różnorodność językową i kulturową kontynentu europejskiego*, [w:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców* 4, red. R. Maćkowiak i E. Wojtczak, Łódź, s. 43-50.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.

- Gieroń G., Sochacka R., 1995, *Powiedz to po polsku. Skrypt do nauki języka polskiego dla cudzoziemców (ze słownikiem polsko-angielskim i polsko-rosyjskim)*, ilustr. A. Sochacki, Kielce, wyd. III.
- Gimnazjum w Pińczowie*, 1982, [w:] *O edukacji dawnych Polaków. Materiały z XVI-XVII wieku*, wyb. i opr. T. Durańska-Macheta, Warszawa, s. 102-108.
- <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2021>
- [https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/04/14/1jtc-7f/2021-erasmusplus-programme-guide-v2-pl.pdf](https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel_repo_files/2021/04/14/1jtc-7f/2021-erasmusplus-programme-guide-v2-pl.pdf) (dostęp 29.09.2021)
- [https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/05/12/1pt-so3/2021-erasmusplus-programme-guide-v3-en.pdf](https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel_repo_files/2021/05/12/1pt-so3/2021-erasmusplus-programme-guide-v3-en.pdf) (dostęp 29.09.2021).
- Karta przedmiotu język polski – lektorat* (<https://centrum.ujk.edu.pl/>, dostęp 07.08.2021).
- Kieleckie stypendia dla Winnicy*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 30 XI 2016, s. 2.
- Kmita M., Kotowska T., 1996, *Korelacja przedmiotowa między chemią a i biologią w przygotowaniu cudzoziemców do studiów medycznych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 7/8, s. 237-242.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy – pomoce dydaktyczne*, 2009, red. W.T. Miodunka, Kraków, wyd. II.
- Kuraszkiewicz W., 1965, *Piotr Statorius-Stojeński o polskim języku literackim (Polonicae grammatices institutio, 1568 r.)*, [w:] tegoż, *Polski język literacki. Studia nad historią i strukturą*, Warszawa–Poznań, s. 384-408.
- Lewandowski J., 1972, *Język polski jako obcy*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 288-295.
- Lewandowski J., 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Machul H.M., 2010, *Ariańskim szlakiem po ziemi kieleckiej*, Warszawa.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Moroz O., *Nauka polskiego, czyli Uniwersytet Jana Kochanowskiego w oczach cudzoziemców*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 6 VIII 2015, s. 5.
- Osobista zachęta*. „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 12 V 2016, s. 11.
- Ostrowska K., 2021, *Szkice o Centrum Kultury i Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, „Język Polski w Szkole Ponadpodstawowej”, „Zeszyty Kieleckie” nr 1: *W świetle glottodydaktyki*, R. V (LXVII), nr 1, s. 129-140.
- Polskość z daleka i z bliska. Publikacja jubileuszowa z okazji pięćciolecia działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, 2010, red. I.A. Ndiaye, M. Rólkowska, Olsztyn.



- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2011, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretna, P. Turek, Kraków; wyd. drugie poprawione, Kraków 2016.
- Regulamin Organizacyjny Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Załącznik do Zarządzenia Rektora Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, nr 4/2020 (<https://centrum.ujk.edu.pl/>, dostęp 07.08.2021).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z dnia 26 lutego 2016 r. (poz. 405), <http://certyfikatpolski.pl/> (dostęp 07.08.2021).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, [http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/2\\_Rozporzadzenie-o-PKdsPZJPjO.pdf](http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/2_Rozporzadzenie-o-PKdsPZJPjO.pdf) (dostęp 07.08.2021).
- Sochacka R., Uberman O., 1994, *O nauczaniu języka polskiego studentów ze Wschodu (z wypukleniem pracy ze słuchaczami filologii słowiańskiej)*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”*, wstęp i red. J. Mazur, Lublin, s. 83-88.
- Stanek J., 2020, *Fonetyka. Polski w praktyce*, Kraków.
- Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego, <https://studium.uw.edu.pl/> (dostęp 08.07.2021).
- Stypendia i umowa z Ukrainą*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 24 II 2016, s. 3.
- Sztechman T., Gabryszewska A., 1989, *Matematyka. Zestaw zagadnień do powtórzenia dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Materiały pomocnicze i informacyjne*, Kielce.
- U nas jak w domu*, „Echo Dnia”. Dodatek Student z 16 VI 2016, s. 5.
- Uniwersytet Jana Kochanowskiego zaprasza do Kielc!*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 6 VIII 2015, s. 4.
- Urząd ds. Cudzoziemców, <https://udsc.gov.pl/cudzoziemcy-w-polsce-po-2020-r/> (dostęp 07.08.2021).
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, Łódź.
- Witamy na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego*, „Echo Dnia”. Dodatek Student z 5 X 2016, s. 6-7.
- Władze rektorskie z wizytą w obwodzie dnipropropietrowskim na Ukrainie*, „Echo Dnia”. Dodatek „Student” z 13 V 2015, s. 3.
- Wójtowicz J., 1971, *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 4, cz. I, s. 264-271.
- Wójtowicz J., 1971, *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 5, cz. II, s. 328-349.

### Centrum Kultury i Języka Polskiego w UJK w Kielcach jako nowy ośrodek kształcenia językowego obcokrajowców

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono historię powstania Centrum Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (2014 r.), młodego ośrodka kształcenia językowego cudzoziemców, a także zakres jego działalności. Pracownicy Centrum prowadzą głównie działalność dydaktyczną. Kształcenie językowe w zakresie języka polskiego jako obcego obejmuje zagranicznych studentów UJK, uczestników wymiany międzynarodowej Erasmus+, studentów kierunku lekarskiego English Division, studentów chińskojęzycznych, uczestników komercyjnych kursów językowych, a także stypendystów Rządu Polskiego im. Konstantego Kalinowskiego.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, język polski jako obcy, ośrodki polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców

ANNA BURZYŃSKA-KAMIENIECKA

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Filologiczny

e-mail: anna.burzynska-kamieniecka@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5034-806X

**„Kole mię w boku i między plecami”. Sposoby mówienia o chorobie w dawnym dialogu dydaktycznym (na przykładzie polsko-niemieckich rozmówek N. Volckmara *Viertzig Dialogi*)**

‘I have a pain in my side and in my back’. Ways of talking about illness in old didactic dialogue (on the example of the Polish-German phrasebook by N. Volckmar’s *Viertzig Dialogi*)

**S u m m a r y :** The presented article concerns the ways of talking about illness in a model dialogue included in a seventeenth-century textbook for teaching Polish as a foreign language. In the analysed conversation there appear various names of illnesses, as well as descriptions of ailments and symptoms presented from the point of view of sick people. The interlocutors share their experiences on how to alleviate the effects of particular diseases, showing sympathy and empathy. N. Volckmar *Viertzig’s textbook Dialogues* is not only a valuable source of knowledge for the history of teaching Polish as a foreign language, but also provides a lot of information about everyday life in the past centuries.

**K e y w o r d s :** didactic dialogue, phrasebook(s) for foreigners, names of diseases, history of teaching Polish as a foreign language

Nauczanie języków obcych na podstawie podręczników o charakterze rozmówek, zawierających przykładowe dialogi przedstawiające sposoby wchodzenia w interakcję w najbardziej typowych sytuacjach komunikacyjnych, ma długą



tradycję<sup>1</sup>. W przypadku języka polskiego jako obcego tego typu materiały powstawały przede wszystkim w związku z działalnością handlową i gospodarczą dużych miast (Krakowa, Gdańska, Wrocławia, Torunia, Królewca czy Elbląga), a także na terenach pogranicznych, gdzie w naturalny sposób dochodziło do przenikania języków i kultur zamieszkujących je społeczności<sup>2</sup>.

Jeśli chodzi o kontakty polsko-niemieckie, najstarsze rozmówki do nauczania obu języków *Colloquia puerilia Polono-Germanica* zostały wydane drukiem ok. 1522 roku w Krakowie, a odnalezione we fragmentach w 1927 roku przez K. Piekarskiego [Piekarski 1939: 7]. W XVI wieku ukazały się także następujące zbiory rozmów: *Eyn kurtze vnd gruntliche Vnderweisung beider sprachen zu reden vnd zu lesen Polnisch vnd Deutsch. Krotkie ij grvntowne Vkazanye ij navka obozey mowy mowić ij czisc Polskye ij Nyemyeckye* (Wittenberga 1523/24), *Eyn schone lere mit kortzen synnen begriffen Deutsch und Polnisch beyder sprach zu redenn* (Kraków 1544). Na szczególną uwagę zasługuje zawierający realia śląskie podręcznik *Polskie książeczki wielmi potrzebne ku uczeniu się polskiego przy tym i po niemiecku wyłożone* (Kraków 1539), wydawany następnie jako *Wokabularz rozmaitych y potrzebnych Sentencyj Polskim y Niemieckim Młodzieńcom ná pożytek teras zebrany. Ein Vocabular mancherley schönen vnd notwendigen Sententien der Polnischen vnd Deutschen Jugend zu nutz zusammen getragen* (kolejne edycje z lat 1558-1664 miały miejsce w Królewcu, Toruniu, Gdańsku i Wrocławiu). W XVII wieku następuje dalszy wzrost

<sup>1</sup> Jak zauważa J. Pirożyński, rozmówki „jako pewien typ podręcznika służącego do nauki języków obcych nie były wynalazkiem ani epoki odrodzenia, ani poprzedzającego je średniowiecza. Tę metodę nauczania języków przekazała już starożytność i z początku III w. pochodzą dwujęzyczne, grecko-łacińskie podręczniki nazywane *Hermeneumata Pseudodositheana*, które zachowały się w co najmniej sześciu różnych redakcjach. Były one opracowane w ten sposób, że mogły służyć zarówno do nauki greki, jak i łaciny i przetrwały aż do średniowiecza, o czym świadczą zachowane przekazy rękopiśmienne” [Pirożyński 1980: 46].

<sup>2</sup> Według E. Kizika „intensywne pośrednictwo Gdańska, Elbląga czy Torunia w handlu Rzeczypospolitej z Zachodem Europy oraz stały kontakt z obcym etnicznie otoczeniem zmuszały kupców i rzemieślników do uczenia się podstaw języka polskiego” [Kizik 2006: XXXVII]. O podobnych przyczynach zainteresowania nauką języka polskiego w dawnym Wrocławiu piszą w opracowaniu *Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu* A. Burzyńska-Kamieniecka i A. Dąbrowska [Burzyńska-Kamieniecka, Dąbrowska 2014].

zainteresowania znajomością języka polskiego jako obcego, ukazują się nowe podręczniki o wyraźnym profilu w postaci gramatyk, listowników, czytanek czy rozmówek [Burzyńska-Kamieniecka, Dąbrowska 2014: 346-47].

O potrzebie publikowania tego rodzaju wydawnictw w omawianym czasie świadczy fakt wielokrotnych wznowień wielu z nich, wśród których na pierwsze miejsce wysuwa się wydany po raz pierwszy w Toruniu w 1612 roku zbiór czterdziestu rozmów autorstwa Nicolausa Volckmara, pochodzącego z Hesji Niemca pracującego od 1594 roku w charakterze nauczyciela w Gdańskim Gimnazjum Akademickim<sup>3</sup>. Jego podręcznik pt. *Viertzig Dialogi*<sup>4</sup> doczekał się ponad 20 wydań (w Gdańsku, Toruniu, Królewcu i we Wrocławiu)<sup>5</sup>, przy czym pierwsza edycja tego dzieła miała miejsce już po śmierci autora, który zmarł na dżumę w 1601 roku. Wydaje się, że inspiracją do powstania podręcznika *Viertzig dialogi* mogła być dla N. Volckmara praca nad polską wersją rozmówek Joachima Camerariusza i Jana Ludwika Vivesa (*Colloquia quaedam puerilia latino-germanica Joachimi Camerarii et Joh. Ludovici Vivis. Adiecta est in gratiam Juventutis Dantiscanae interpretatio Polonica*, 1594). Z warsztatów gdańskiego pedagoga wyszły jeszcze takie dzieła, jak gramatyka języka polskiego (*Compendium linguae polonicae*, 1594) i trójjęzyczny słownik (*Dictionarium trilingue tripartitum ad discendum linguam Latinam, Polonicam et Germanicam accomodatum*, 1596).

Rozmówki *Viertzig Dialogi* są niewątpliwie najciekawszą pozycją w bogatym dorobku podręcznikarskim N. Volckmara i wypada je traktować nie tylko

<sup>3</sup> Według E. Kizika N. Volckmar od 1594 roku był nauczycielem łaciny w Gdańskim Gimnazjum Akademickim, a języka polskiego uczył prywatnie [Kizik 2006: XXIX], por. biografia N. Volckmara [Sztorc 1998].

<sup>4</sup> Tytuł pierwszej edycji rozmówek N. Volckmara: *Viertzig Dialogi und Nützliche Gespräch, Von Allerlei vorfallenden gemeinen Sachen, Vor die liebe Jugend, Knaben und Mägdlein, die Deutsche und Polnische Sprachen mit Lust bald zulernen, und mit Frucht zugebrauchen, mit sonderm Fleiß geschrieben und zusammen gebracht durch den seligen Nicolaum Volckmarum Anno 1602, in dem Gymnasio zu Dantzick domals der Polnischen Sprach bestellete Praeceptorem, Nun zum Erstemahl Gedruckt in Thorn bei Augustin Ferber im Jahr 1612 cum Gratia & Privilegio S.R.M. In Verlegung Balthasaris Andreae Buchhandlers in Dantzick*.

<sup>5</sup> Dokładny wykaz poszczególnych edycji rozmówek N. Volckmara podaje E. Kizik, według którego aż 19 z nich zostało wydanych w XVII wieku, a ostatnia edycja miała miejsce we Wrocławiu w 1809 roku [Kizik 2006: XIII].

jako cenne źródło wiedzy na temat sposobów nauczania polszczyzny jako języka obcego w dawnych wiekach, ale także można je uznać za „wyborny przewodnik po różnych miejscach i sytuacjach, w jakie obfitowała codzienność Gdańska i innych miast europejskich” [Kizik 2006: LII]. Informacje o potencjalnych odbiorcach tego podręcznika są zawarte już w tytule dzieła<sup>6</sup>, z którego wynika, że mogą z niego korzystać osoby wykonujące codzienne czynności w gospodarstwie domowym, zajmujące się handlem i podróżami, a przede wszystkim „droga młodzież”, która chce poznać zasady języka polskiego i niemieckiego (oraz łaciny<sup>7</sup>).

Tematyka rozmówek jest bardzo różnorodna i obejmuje podstawowe etapy ludzkiego życia, takie jak narodziny (*O chrzcinach*), zaślubiny (*O weselu*), śmierć (*O śmierci*) i pogrzeb (*O pogrzebie*). Bohaterowie dialogów wykonują czynności związane z rutyną dnia codziennego (*Gdy rano wstawają, Gdy wieczór spać idą, Gdy do szkoły idą, Gdy do kościoła idą*), podczas których dochodzi do prezentacji zachowań językowych w sytuacji kontaktu nieoficjalnego (spotkania rodziców z dziećmi, rodziną i znajomymi). Przykładami użycia języka w sytuacji kontaktu oficjalnego są z kolei rozmowy osób pracujących w różnych zawodach (sprzedawców i klientów, rzemieślników oferujących swoje wyroby i usługi oraz nauczycieli i uczniów). Uczestnicy dialogów znajdują zajęcie w rzemiośle i na roli (*Gdy na folwark jadą, rozmaite rozmowy o gospodarstwie, O oraniu, sianiu i żniwie, O rozmaitych rzemieślnikach, O budowaniu domu, Jako szaty dać robić, O przędziwie i szyciu*), trudnią się handlem (*Jako rozmaite rzeczy kupować, Jako mięso i ryby kupować i warzyć, O kupo-*

<sup>6</sup> Tytuł wrocławskiej wersji rozmówek z 1688 roku, analizowanych w tym artykule, brzmi: *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 zusammen gebracht Durch den Seeligen Herrn Nicolaum Volckmarum, weyland der Polnischen Sprach verordneten Praeceptorum im Gymnasio zu Dantzick. Nunmehr der lieben Jugend zu Sonderlichem Nutz, auch in die Lateinische Sprache übersetzt, und zum Druck gegeben Durch Balthasarem Kannengiessern, Rectorem der Schule zu Graudentz. Breßlau, In der Baumanni-schen Erben Druckerey druckts Johann Günther Röer, Factor 1688.*

<sup>7</sup> Niektóre wydania rozmówek mają nie dwie, ale trzy odpowiadające sobie wersje językowe, umieszczone w kolumnach – polską, niemiecką i łacińską (autorem przekładu łacińskiego jest Balthasar Kannengiessern).

*waniu drew, Jako zboża do Gdańska spuszczać, O pożyczaniu i upominaniu się pieniędzy, O kupiectwie i żeglowaniu*), podróżują (*O wędrowaniu i drogach*), prowadzą życie towarzyskie (*O komediach, O graniu*). Współrozmówcy jako przedstawiciele różnych stanów i zawodów rozprawiają również o ciemnych stronach życia (*O złoczyńcach*) i wydarzeniach, takich jak wojna czy morowe powietrze (*O nowinach, wojnie, drogości, powietrzu morowym, O wojnie*).

Przedstawione w podręczniku Volckmara dialogi stanowią przykłady modelowych rozmów stylizowanych na wypowiedzi mówione, nierzadko o rozbudowanej strukturze formalnej, na którą składają się sekwencje kolejno występujących wymian replik, będących bodźcem, reakcją i potwierdzeniem (zwieńczeniem) interakcji werbalnej<sup>8</sup>.

Niektóre z zamieszczonych w podręczniku N. Volckmara dialogów odnoszą się do warunków życia człowieka i stanu jego zdrowia. Wśród czterdziestu rozmów w *Vierzig Dialogi* pojawia się jedna bezpośrednio dotycząca chorób (ich objawów i leczenia): *Trzydziesta i ósma rozmowa o rozmaitych chorobach*. Uczestniczą w niej dwie znane sobie osoby (pozostające w relacjach równorzędnych), z których jedna jako eksperci informuje współrozmówcę (obserwatora) o swoich problemach zdrowotnych (jest to bezpośredni i nieoficjalny typ kontaktu).

W strukturze omawianej rozmowy można wydzielić kilka zróżnicowanych formalnie segmentów dialogowych, na które składają się wymiany replik rozwijające odpowiednie wątki tematyczne<sup>9</sup>. Segment pierwszy, zawierający wprowadzenie do głównego tematu rozmowy, otwiera wypowiedź inicjalna wyrażona rozbudowanym pytaniem skierowanym do współrozmówcy o powod złego samopoczucia:

<sup>8</sup> O dydaktycznym charakterze omawianych dialogów świadczy przewaga wymian pełnych nad niewypełnionymi czy też rozszerzonymi w postaci rozbudowanych narracji lub opisów (według klasyfikacji J. Warchali), por. [Warchala 1991: 42-53]. Więcej na temat występowania tego typu jednostek strukturalnych w dialogach N. Volckmara zob. Burzyńska-Kamieniecka [2015].

<sup>9</sup> Wykorzystując podział struktur tematycznych w rozmowie potocznej, dokonany przez U. Żydek-Bednarczuk, można w analizowanej rozmowie o chorobach wskazać przykłady struktur uzupełniających, dopełniających i opisowych [Żydek-Bednarczuk 1994: 111].

*Czemuż tak smutny (smutna)?<sup>10</sup>*  
*Czemuś tak głowę zwiesił (zwiesiła)?*  
*Albo cię co boli?*  
*Albo się niedobrze masz?*  
*Albo cię potkała jaka żalność?*

Ujawniający się w dialogu interlokutor replikuje pytaniem, będącym równocześnie potwierdzeniem przypuszczeń przedmówcy:

*Któż może być wesół w takowym frasunku, jaki ja mam?*

Zaintrygowany współrozmówca dopytuje o powód zmartwienia:

*Cóż wżdy jest? Powiedz mi, chociaż ci pomóc nie mogę, a co wiedzieć, jeśli nie mogę poradzić.*

Powyższa replika wyrażająca prośbę o dopełnienie inicjuje z kolei opisową wypowiedź interlokutora o charakterze informatywnym, która wskazuje na temat prowadzonej rozmowy, jakim jest choroba i jej konsekwencje:

*Chorzałem (chorzałam), chorowałem (chorowałam) mało nie cały rok, swoim ubóstwo mało nie wszystko potrawił (potrawiła), a jeszcze do doskonałego zdrowia przyść nie mogę.*

Wieńczące krótką wymianę replik stwierdzenie umożliwia przejście do kolejnego segmentu rozmowy, który inicjuje wypowiedź skierowana do współuczestnika dialogu:

*Na cóż tedy stękasz (niemożesz, chorujesz)?*

W wyniku reakcji na inicjujące pytanie interlokutora w analizowanym dialogu pojawia się sekwencja wypowiedzi opisujących objawy różnych chorób, stanowiąca zasadniczą część omawianej rozmowy. Informacje o stanie chore-

<sup>10</sup> Wszystkie przytoczane w tekście artykułu cytaty pochodzą z wrocławskiej edycji rozmówek N. Volckmara (Breßlau 1688), znajdujących się w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego (sygn. 323081). Zapis cytatów jest zgodny ze współczesną pisownią, a tytuł dzieła w wersji skróconej jako *Viertzig Dialogi* podaje się według jego pierwszego wydania z 1612 roku.

go są najczęściej przekazywane przy pomocy formuł ukształtowanych według schematu:

- *mam* + nazwa choroby/opis dolegliwości (*mam parchy; mam ustawiczną gorączkę; mam febrę, zimnicę, ograża mię*),
- *boli mnie* + nazwa części ciała (*ustawicznie mię głowa boli; boli mię krzyż; zęby mię bolą*).

W kilku wymianach dialogowych formułom opisującym symptomy chorobowe towarzyszą repliki ujawniające sądy współrozmówcy na temat źródła konkretnej dolegliwości (przykład 1 i 2)<sup>11</sup>, jest także mowa o sposobach ich usuwania (przykład 3 i 4). Przytoczone komentarze opierają się na potocznej wiedzy paramedycznej uczestników interakcji, popartej obserwacjami i doświadczeniem; choroba jest przez nich postrzegana jako niepożądane zjawisko, nad którym władzę ma Bóg (przykład 5).

Przykład 1

*Żołądek mam mdły, nie mogę nic w nim zatrzymać.*

*Takie okrutne zwracanie (womity), żem bez mała dziś płuc z wątrobą nie wyrzucił (wyrzuciła).*

*Skoro co jem albo piję, zaraz muszę zwrócić, nie mogę nic w sobie otrzymać. **Struleś (strulaś) się czymkolwiek, jadłeś (jadłaś) co niezdrowego<sup>12</sup>.***

Przykład 2

*Mam parchy.*

***Brzydliwa to rzecz i trudna do uleczenia.***

Przykład 3

*Mam czerwoną biegunkę, zatwardzenie żołądka, nie miewam stolców.*

***Trzebać by czego używać dla odwilżenia i otworzenia żołądka.***

Przykład 4

*Zęby mię bolą, a osobliwie trzonowy ząb.*

<sup>11</sup> Wypowiedzi tego rodzaju można potraktować jako reakcje zestawienia, w których dochodzi do zestawienia sądów i opinii interlokutora z wcześniej przytoczonymi wypowiedziami [Warchała 1991: 86-97].

<sup>12</sup> Repliki jednego z interlokutorów zostały wyróżnione.

*Haniebny to ból, ja bym go kazał (kazała) wyrwać, bym tobą był (była).  
Boję się dla oka, bo prawie pod okiem siedzi (tkwi).  
Chciałem (chciałam) go dać wyrwać, aleć mi się przyłomił.*

Przykład 5

*Wargi mi okrostawiały.*

*Więc też febra przestanie, dali Bóg, i nie wróci się więcej.*

*Boże, daj, by przepadła.*

W kolejnym segmencie omawianej rozmowy z podręcznika N. Volckmara można wyodrębnić sekwencję replik tematycznie związanych z obrazem choroby w rodzinie. Jeden z rozmówców charakteryzuje jej przebieg, opisując własne dolegliwości oraz stan zdrowia poszczególnych członków rodziny, wskazuje także na nieskuteczność korzystania z porady lekarskiej:

*I żona moja też już kilka niedziel jako z łoża nie wstała (nie wstaje).*

*Ba, i dzieci moje leżą na pożarnice (ośpice białe), pierzchnice (ośpice czerwone).*

*Jedno ich tak wiele ma, że nie znać, czyli człowiek, czyli nie (człowiek).*

*A namłodsze ma glizdy.*

*I jam sam teraz tak nikczemny (nieduży) i tak ociężały we wszystkich rzeczach, a nie wiem, co mi (wadzi).*

*Ckliwo mi (kręci mi się na sercu), jak bym chciał zwrócić.*

*Nigdy mi przed tym tak nie bywało.*

*A nie używasz lekarstw (lekarstwa)?*

*Trzebać by się poradzić doktora (medyka).*

*Biorą tylko pieniądze lub pomoże lub nie pomoże.*

*Takem wiele przedoktorował (na doktory wydał), że już dalej nie mogę.*

W konsekwencji, wobec przedstawionej wyżej sytuacji choroby w rodzinie i braku skutecznej fachowej pomocy medycznej, współrozmówca udziela swojemu znajomemu rad, wskazując, co powinien uczynić, aby powrócić do zdrowia:

*Trzebać trunku zażyć, pigulek i plastr przyłożyć, myć się w łaźni z ziołami.*

*Trzebać by się mazać przy ogniu a dać się natrzeć ciepłymi chustami.*

*Wiem ja proch, wódkę, maść w aptece, co jest dobra na to.*

*Trzeba je pić w ciepłym piwie jako nagorącej ścierpieć może.*

*A potem się ukłaść, ciepło się odziać, a pocić się.*

W przypadku braku możliwości skorzystania z pomocy doktora zaleca się także inne rozwiązanie, o którym wspomina współrozmówca, uznając jednak ostatecznie za najbardziej skuteczną interwencję Opatrzności:

*Mieszka tu jedna niewiasta, ta, czego żaden doktor, żaden barwierz (cyru-lik) uleczyć nie może, to ona uleczy.*

*Ona mi za pomocą Bożą pomogła.*

*Nie zawadziłoby jej się poradzić.*

*Może być czarownica.*

*Nalepszy lekarz jest Pan Bóg.*

*A najlepsze lekarstwo miła cierpliwość, komu ją Pan Bóg da.*

*Więc (przeto) bądź cierpliwy (cierpliwa), a poruczaj się Panu Bogu, da Pan Bóg wnet lepiej.*

Omawianą 38 rozmowę z podręcznika N. Volckmara zamykają wypowiedzi tworzące ostatni segment dialogu, z których wynika, że zalecana wcześniej przez jednego ze współrozmówców terapia przynosi rezultaty i jej beneficjent wraca do zdrowia, za co oczywiście należy podziękować Panu Bogu:

*Poczynam się trochę lepiej mieć.*

*Poczynam po trosze jeść i pić.*

*Jedzenie i picie (pokarm i napój) znowu mi smakuje (zaś mi smakuje).*

*Znak to dobry.*

*Już ci się za mną polepszyło.*

*Pan Bóg niech będzie pochwalon (chwała Panu Bogu!).*

Wymienione w 38 rozmowie różne rodzaje chorób zostały ukazane przez N. Volckmara z punktu widzenia osoby ulegającej ich skutkom. Wypowiedzi w 1 os. lp opisujące doznania chorego uzupełniają repliki zawierające sądy i komentarze obserwatora, który dzieli się ze współrozmówcą doświadczeniem i wiedzą w zakresie usuwania poszczególnych dolegliwości chorobowych.

Objawy chorób, o których wspomina się w analizowanym dialogu, dotyczą następujących części ciała i narządów:

– Głowa = *Ustawicznie mię głowa boli. Włosy mi leżą (wypadają z głowy).*

– Uszy = *Brzmi mi w uszach.*

– Oczy = *Oczy mi cieką. Patrzę właśnie jako przez okulary.*



- Nos = *Z nosa mi krew ciecze bez przestania.*
- Wargi = *Wargi mi okrostawiały.*
- Zęby = *Zęby mię bolą, a osobliwie trzonowy ząb.*
- Piersi i serce = *Leży mi na piersiach i około serca, że się mało nie zatchnę (zaduszę).*
- Żołądek, brzuch, jama brzuszna, pępek = *Gryzie mię, mam gryzienie w żywocie, w żołądku i około pępka; Żołądek mam mdły, nie mogę nic w nim zatrzymać; Żywot (brzuch) mi spuchł.*
- Płuca, wątroba = *Takie okrutne zwracanie (womity), żem bez mała dziś płuc z wątrobą nie wyrzucił (wyrzuciła).*
- Plecy, bok = *Kole mię w boku i między plecami.*
- Kręgosłup (odcinek krzyżowy) = *Boli mię krzyż.*
- Palce = *Kurcz mię łamie w palcach.*
- Paznokcie = *Uczył mi się wrzód pod paznogciem, a paznogieć mi podobno zlezie.*
- Ręce i nogi = *Wywinąłem (wywinęłam) sobie nogę; Ręce i nogi i wszystkie członki po wszystkim ciele mi drżą.*
- Skóra = *Skóra mię świerzbi.*
- Ciało = *Wszystko moje ciało pełne jest krostek i wrzodów.*

Objawy chorobowe przedstawione w omawianej rozmowie opierają się na różnych doznaniach zmysłowych i fizycznych, takich jak na przykład *dreszcze, podwyższenie temperatury ciała, zaburzenia czucia i orientacji, drżenie, łamanie, klucie, dzwonienie, uciskanie, gryzienie, kręcenie, wyciekanie, śwędzenie*. Symptmem niektórych dolegliwości jest ból, mówi się także o jego natężeniu (*boli mię krzyż; ustawicznie mię głowa boli; zęby mię bolą (...), haniębny to ból*).

Umiejętność opisywania stanu zdrowia wymaga od kompetentnego uczestnika interakcji werbalnej znajomości odpowiedniej leksyki nazywającej objawy choroby. W 38 rozmowie z podręcznika N. Volckmara kilka chorób wymieniono z nazwy, w tym również tych bardzo niebezpiecznych, będących przyczyną epidemii. Stanowią one przykład funkcjonującej w czasach N. Volckmara terminologii medycznej, a ich potwierdzenie można odnaleźć w słownikach dawnej polszczyzny (por. tabela nr 1).

Tabela nr 1. Nazwy chorób występujące w 38 rozmowie z podręcznika N. Volckmara w świetle słowników dawnej polszczyzny

	38 rozmowa N. Volckmara	SpXVI <sup>1</sup>	SStp <sup>2</sup>	SRecz. <sup>3</sup>	MSZP <sup>4</sup>
1.	Scyjatyka <i>Mam (...) scyjatykę.</i>	lek. rwa kulszowa, choroba objawiająca się silnym bólem wzdłuż nerwu kulszowego i jego odgałęzień a. artretyzm, choroba stawów (biedrzna niemoc, denna boleść, denna niemoc, denna dnia niemoc, podagra)	-	'ischias'	med. 'ischias, dna'
2.	Ograzka (ograżanie) <i>Mam febrę (ograzkę, zimnicę, ograża mię).</i>	'dreszcze, uczucie zimna towarzyszące gorączce' (febra, gorączka); ograżać 'wstrząsać dreszczem'	-	'febra, dreszcz'	'dreszcze towarzyszące gorączce' (ograszka, ograżka, ograszka, ograżenie)
3.	Zimnica <i>Mam febrę (ograzkę, zimnicę, ograża mię).</i>	-	'gorączka z dreszczami, febra, malaria'	'febra, gorączka'	tu: zimniczka, med. 'choroba objawiająca się przejmującym zimnem, wysoką gorączką i dreszczami, febra, malaria'

4.	Febra <i>Brzmi mi w uszach. Oczy mi ciędką. Patrzę właśnie jako przez okulary. Z nosa mi krew ciecze bez przestania. Wąrgi mi okrostawiały. Więc też febra przestanie, dali Bóg i nie wróci się więcej.</i>	1. lek. gorączka z dreszczami, 2. lek. choroba typu malarycznego posiadająca liczne odmiany, charakteryzująca się występującą w pewnych odstępach czasu wysoką gorączką z dreszczami (gorączkość, gorączka, kwartana, ograżka, tercjana, trząsa, trzeciaczka, zimnica)	-	gorączka, dreszczé ( <i>Febra po polsku ograżka</i> Siennik)	-
5.	Pożarnice (ospice białe), pierzchnice (ospice czerwone) <i>Ba, i dzieci moje leżą na pożarnice (ospice białe), pierzchnice (ospice czerwone).</i>	ospice wypryski na skórze, wysypka, pryszcz; także różne choroby, które się wypryskiem objawiają, np. ospa, syfilis (ospice, hospice, pierzchnia).	ospice wysypka na skórze, krosty, pryszcz, wrzodzik	-	pożarnice ódra; ospice 1. wysypka na skórze, krosty, pryszczé, 2. óspá, 3. ospice łuskawe, ospice owcze óspa wietrzna, 4. ospice białe ódra 5. syfilis; (hospice)
6.	Ryma <i>Mam ustawiczną rymę (...).</i>	choroba polegająca (według ówczesnego przekonania) na wydzielaniu płynów (głównie flegmy) z nosa, też gardła, na skutek ich nadmiernego nagromadzenia się w głowie; katar, niezýt, kaszel	-	'katar' ( <i>Cieczenia albo fluks z nosa idący; ryma</i> Mączyński)	'katar'

7.	Dychawica <i>Mam (...) dychawicę, ciężki kaszel.</i>	choroba ludzi i zwierząt, objawiająca się dusznością; astma; także ogólniej: wszelkie dolegliwości związane z trudnością oddychania, kaszlem itd.	'dychawiczność, astma'	-	-
8.	Parczy <i>Ustawicznie mię głowa boli. Włosa mi leżą z głowy, już ci mi mało nie wszystkie wylaży. Mam parczy.</i>	parch 'zakaźna choroba skóra (u ludzi występująca zazwyczaj na owłosionej części głowy), zwana dzisiaj grzybicą woszczynową; dawniej być może każda choroba skóry charakteryzująca się występowaniem licznych strupów; strupy; krosty jako objawy tej choroby'; (krosta, liszaj, lup, łupież, mol, strup, świerz)	parch 'choroba skóry, zwykle na głowie, powodująca wypadanie włosów, łuszczenie się, też świerz, łupież'	-	-
9.	Żółta niemoc <i>Mam żółtą niemoc (...).</i>	-	'choroba objawiająca się żółtym zabarwieniem skóry, żółtaczka'	-	żółtaczka
10.	Kaduk (ciężka niemoc) <i>Mam ciężką niemoc, kaduk (...).</i>	lek. choroba przejawiająca się nagłymi atakami drgawek wraz z następującą po nich utratą przytomności, epilepsja, padaczka (boża kaźń, choroba świętego Waleńtego, epilepsja, niemoc padająca, niemoc świętego Waleńtego, padaczka, paduch, rzucawka, wielka niemoc)	-	épilepsja, padaczka (wielka niemoc, padaczka, świętego Waleńtego niemoc, morbus caducus, choroba rzucająca)	-

II.	czerwona biegunka <i>Mam czerwoną biegunkę, zatwardzenie żółtaka, nie mam stolców.</i>	lek. 'krwawa dezenteria, biegunka (czerwona, czyrwonka, biegunka krwawa).	-	czerwona niemoc, czyrwonka niemoc)
12.	Trąd <i>Mam trąd (...).</i>	'parch, lepra, owrzdodzenie'	'choroba zakaźna, powodująca odrażające zmiany na skórze i zniekształcenia kończyn, lepra'	'lepra'
13.	Morówka <i>Mam (...) morówkę.</i>	'obrzęk i ropienie węzłów chłonnych w przebiegu choroby morowej, czyli dżumy' (dymienica, wrzedzienia)	-	'obrzęk i ropienie węzłów chłonnych w przebiegu choroby morowej, tj. dżumy'
14.	Powietrze <i>Powietrze mię ruszyło.</i>	'jako źródło paraliżu i (rzadziej) apopleksji według ówczesnych przekonani, powietrzem ruszony 'spalizowany'	-	'paraliż, apopleksja (med. ruszenie powietrzem, zabicie powietrzem, zarażenie powietrzem, zarażenie od powietrza)

<sup>1</sup> SpXVI – Słownik polszczyzny XVI w.

<sup>2</sup> SStp – Słownik staropolski

<sup>3</sup> SRecz. – Podręczny słownik dawnej polszczyzny

<sup>4</sup> MSZP – Mały słownik zaginionej polszczyzny

## Wnioski

W 38 rozmowie *O chorobach* N. Volckmar przekazał potoczne wyobrażenia na temat choroby panujące w ówczesnym społeczeństwie, prezentując odpowiednie strategie komunikacyjne i standardową leksykę umożliwiającą wypowiedzianie się na jej temat. Takie podejście świadczy o zrozumieniu przez autora *Viertzig Dialogi* potrzeby dostarczania uczącym się języka obcego narzędzi do skutecznej komunikacji w postaci modelowych wypowiedzi także na mniej przyjemne tematy, często objęte sferą tabu, zarówno w planie treści, jak i wyrażania. Omawiany dialog, oprócz prezentacji sposobów mówienia o chorobie, pełni funkcję informatywną (ze względu na zawarte w nim opisy objawów choroby, rady dotyczące łagodzenia skutków jej przebiegu i przekonanie o udziale sił nadprzyrodzonych w jej zapobieganiu). Przedstawiona w 38 rozmowie z podręcznika N. Volckmara choroba została ukazana jako zjawisko, które zapowiadają lub towarzyszą mu różne objawy oparte na doznaniach zarówno fizycznych, jak i zmysłowych. Najczęściej dotyczą one schorzeń mieszczących się w obszarze zainteresowania dzisiejszej medycyny rodzinnej i są to choroby układu oddechowego i pokarmowego, a także układu ruchu i skóry. Zdarzają się jednak jednostki chorobowe znacznie poważniejsze, zwłaszcza jeżeli chodzi o choroby zakaźne, takie jak żółtaczkę, trąd czy dżuma. Przez uczestników dialogu choroba jest postrzegana jako stan napawający lękiem, który może wywołać poważne konsekwencje: *Boję się, bym do śmierci nie został ślepy, głuchy, niemy, chromy (ślepa, głucha, niema, chroma)*. Pomocy osobom chorym udzielają lekarze, którzy jednak nie zawsze spełniają pokładane w nich nadzieje, co rekompensują inne osoby zajmujące się medycyną, takie jak znające się na rzeczy niewiasty. Ostateczną instancją zawsze jednak pozostaje Opatrzność, do której bezpośrednio odwołują się współrozmówcy: *Nie sameś ty to, każdy ma swoje dolegliwości, (za swe) wszyscy musimy krzyż za Panem Chrystusem nosić*.

## Bibliografia

### A. Teksty źródłowe

Vierzig Dialogi oder Lustige Arten zu reden, Von allerhand Sachen und Handeln, so täglich in Haushaltung, Kauffmannschafft und andern Gewerben, daheim und auch auf der Reise pflegen fürzulauffen, In Deutscher und

Polnischer Sprache gar herrlich zusammen gebracht Durch den Seeligen Herrn Nicolaum Volckmarum, weyland der Polnischen Sprach verordneten Praeceptor im Gymnasio zu Dantzick. Nunmehr der lieben Jugend zu Sonderlichem Nutz, auch in die Lateinische Sprache übersetzt, und zum Druck gegeben Durch Balthasarem Kannengiessern, Rectorem der Schule zu Graudentz. Breßlau, In der Baumannischen Erben Druckerey druckts Johann Günther Rörer, Factor, 1688.

#### B. Literatura przedmiotu

- Burzyńska-Kamieniecka A., 2015, *Struktura i funkcje wypowiedzi narracyjnych w dawnym dialogu dydaktycznym (na przykładzie rozmówek do nauki języka polskiego jako obcego z XVII wieku)*, [w:] *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка / Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, I. Бундза, Є. Ковалевський et al. (red.), Київ, s. 324-335.
- Burzyńska-Kamieniecka A., Dąbrowska A., 2014, *Tradycje nauczania języka polskiego we Wrocławiu*, [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), Wrocław, s. 343-371.
- Kizik E., 2006, *Nicolausa Volckmara „Viertzig Dialogi” 1612. Źródło do badań nad życiem codziennym w Gdańsku*, Gdańsk.
- Mały słownik zaginionej polszczyzny*, 2003, red. F. Wysocka, Kraków.
- Piekarski K., 1939, *Colloquia puerilia polono-germanica*, [w:] „Studia Bibliograficzne. Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Polskiej Akademii Umiejętności” nr XLVI, Kraków.
- Piżożyński J., 1980, *Nieznane rozmówki polsko-niemieckie z 1. połowy XVI w. w zbiorach Herzog August Bibliothek w Wolfenbüttel*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej”, R. 30, s. 43-67.
- Reczek S., 1968, *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*, Wrocław.
- Sztorc J., 1998, *Ewangelicy w Polsce. Słownik biograficzny XVI–XX w.*, Bielsko-Biała.
- Warchała J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

**„Kole mię w boku i między plecami”. Sposoby mówienia o chorobie w dawnym dialogu dydaktycznym (na przykładzie polsko-niemieckich rozmówek N. Volckmara *Viertzig Dialogi*)**

**Streszczenie:** Przedstawiony artykuł dotyczy sposobów mówienia o chorobie w modelowym dialogu zamieszczonym w XVII-wiecznym podręczniku do nauki języka

ka polskiego jako obcego. W analizowanej rozmowie pojawiają się różne nazwy chorób, a także przedstawione z punktu widzenia osób chorych opisy dolegliwości i objawów. Interlokutorzy dzielą się swoimi doświadczeniami na temat sposobów łagodzenia skutków poszczególnych chorób, wykazując współczucie i empatię. Podręcznik N. Volckmara *Viertzig Dialogi* stanowi nie tylko cenne źródło wiedzy do dziejów nauczania polszczyzny jako języka obcego, ale także dostarcza wielu informacji na temat codziennego życia w minionych wiekach.

**Słowa kluczowe:** dialog dydaktyczny, rozmówki dla cudzoziemców, nazwy chorób, dzieje nauczania języka polskiego jako obcego



## Z notatnika lektora. Zapiski i spostrzeżenia

From the teacher's notebook. Notes and observations

**S u m m a r y:** The article provides insights into teaching one-year foundation courses to foreigners preparing to study at Polish universities. Particular emphasis is placed on exercises which focus on extracting information from various sources, especially graphic imagery. In today's world, the ability to extract and interpret data from different sources is of paramount importance to all students, and in particular future international students who are required to demonstrate a certain level of proficiency in Polish. The text contains sample exercises combining linguistic training with cultural competences. These exercises combine educational purposes with practice involving the extraction and interpretation of information from graphics and texts.

**K e y w o r d s:** one-year foundation courses, language and cultural training programmes for foreign students, role of visual stimuli, extraction and interpretation of information from graphic imagery

W swoim tekście podzielę się doświadczeniem zdobytym podczas prowadzenia zajęć na rocznym kursie przygotowawczym dla kandydatów na studia w języku polskim prowadzonym przez Szkołę Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

Lektorzy prowadzący kształcenie językowe na rocznych kursach przygotowawczych mają do dyspozycji sporo podręczników ogólnych, profilowanych i zbiorów zadań testowych wspomagających przygotowanie do podjęcia różnych kierunków studiów na polskich uczelniach. Rzadziej natomiast pojawiają

się artykuły koncentrujące się bezpośrednio na zagadnieniach, problemach i potrzebach związanych z kształceniem cudzoziemców – przyszłych studentów polskich uczelni. W 2010 roku został opublikowany artykuł będący podsumowaniem badań nad doświadczeniami cudzoziemców przygotowujących się do podjęcia studiów w języku polskim i ich problemami związanymi z adaptacją w nowym kontekście społeczno-kulturowym [Zarzycka 2010: 63-79]. Natomiast w 2017 roku opublikowano jeden z najobszerniejszych artykułów poświęconych kształceniu językowemu cudzoziemców przygotowujących się do podjęcia studiów w języku polskim [Hajduk-Gawron, Madeja, Smereczniak 2017: 432-446]. Autorki artykułu podzieliły się propozycjami dydaktycznymi, przykładami zadań oraz doświadczeniami zebranymi w toku kształcenia cudzoziemców w Szkole Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. W podsumowaniu artykułu autorki napisały:

Jednym z nadrzędnych celów, jakie postawiłyśmy sobie podczas opracowywania zapowiadanego zbioru materiałów, jest wdrożenie osób z niego korzystających do samodzielnego poszukiwania wiedzy, planowania i realizacji projektów, opracowywania prezentacji (chodzi tu o zadania w których należy: zgromadzić bibliografię, dowiedzieć się, kiedy/gdzie można..., odwiedzić stronę www, przeczytać ulotkę i znaleźć konkretne informacje). Takie aktywności uważamy za bardzo ważne dla współczesnego studenta.

[Hajduk-Gawron, Madeja, Smereczniak 2017: 439]

Podzielając opinię o wadze postawionego celu, chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną umiejętność przyszłego studenta, jaką jest streszczenie i wydobywanie informacji z różnych źródeł. Wspomniana umiejętność wydaje mi się absolutnie podstawowa dla studenta zobowiązanego do korzystania z bardzo wielu źródeł informacji, w tym informacji nie tylko tekstowych, ale również i coraz częściej graficznych.

We współczesnym świecie liczba różnych informacji koniecznych do przyswojenia rośnie w ogromnym tempie, a informacje graficzne znajdują się wszędzie – zaczynając od tekstów naukowych czy prasowych, tekstów umieszczonych w Internecie, po materiały wykorzystywane w kampaniach społecznych czy politycznych, aż po proste komunikaty związane z codziennym życiem i pełnionymi rolami społecznymi. W badaniach i raportach na temat umiejętności wydobywania informacji i danych przedstawionych w formie graficznej wskazuje się, że uczniowie i studenci z wielu krajów nie mają dostatecznego doświadczenia w tym zakresie, a co za tym idzie, nie potrafią trafnie

interpretować danych zamieszczanych w formie graficznej [Nuwer 2016: 14]. Moje doświadczenia ze słuchaczami rocznego kursu potwierdzają tezy zawarte w przywołanym wyżej artykule i dlatego, aby wzmocnić ich kompetencje w tym zakresie, większość tematów wprowadzanych w trakcie pierwszego semestru realizowałam z przewagą materiału graficznego.

W programach kształcenia cudzoziemców przywiązuje się zawsze dużą uwagę do integrowania kształcenia językowego z treściami pozajęzykowymi, co wymaga częstego korzystania z różnych źródeł i samodzielnego tworzenia pomocy dydaktycznych, w tym najczęściej trafnie dobranego materiału graficznego połączonego z tekstem i dostosowanego do tematu zajęć. W prowadzonych zajęciach prezentowałam treści pozajęzykowe w trzech blokach tematycznych: geografia, historia oraz kultura i obyczaje. Głównymi celami dydaktycznymi tych zajęć było wprowadzanie cudzoziemców w polską przestrzeń społeczno-kulturową oraz wspomaganie kompetencji językowej, przede wszystkim sprawności czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania. Do wspomnianych bloków tematycznych wybierałam lub przygotowałam odpowiedni i poglądowy materiał graficzny w przekonaniu, że bodziec graficzny będzie nie tylko ułatwiał deszyfrację prezentowanych treści, ale też korzystnie stymulował ustne i pisemne wypowiedzi uczących się. Przygotowane materiały graficzne miały w założeniu przede wszystkim pomagać w wydobywaniu oraz interpretowaniu informacji zawartych w tych materiałach, wyrażania opinii na ich temat, a finalnie w przygotowaniu wypowiedzi ustnych oraz pisemnych poprawnych językowo, dobrze skomponowanych i z leksyką właściwą dla tematu. Już przy pierwszych zadaniach z mapkami, fotografiami czy wykresami zorientowałam się, że przygotowując wypowiedź, uczy się pragną, przede wszystkim, podzielić się swoją wiedzą na dany temat, pomijając lub często ignorując etap analizy materiału graficznego.

Pierwsze próby wydobywania oraz interpretowania informacji z mapy fizycznej i administracyjnej Polski zaczynały się zwykle od stwierdzenia: „Warszawa jest stolicą Polski”, a przecież mapki takiej informacji nie zawierają. Takie same problemy pojawiały się przy zadaniu o ważnych postaciach kultury polskiej. Niektórzy uczyący się potrafili zidentyfikować postacie przedstawione na zdjęciach i chcąc natychmiast podzielić się swoją wiedzą, od razu podawali ich nazwiska. A przecież nie to było celem tego zadania.

Po serii zadań z materiałem graficznym ta tendencja do natychmiastowego dzielenia się wiedzą i tylko pobieżnego analizowania wyjściowego materiału

zanikała i uczący się wykonywali zadania zgodnie z ustnym bądź pisemnym poleceniem.

Zaprezentowane w załącznikach fragmenty scenariuszy zajęć były prowadzone w pierwszych tygodniach pierwszego semestru nauki na rocznym kursie przygotowawczym w SJPiK UWr, w ramach przedmiotu „Wiedza o Polsce”. Zadania w nich zawarte były wprowadzeniem do programu kształcenia kulturowego zawierającego prezentację ważnych tekstów kultury polskiej. Zadania realizowane podczas pierwszych tygodni kształcenia przyszłych studentów pomagały też lepiej zidentyfikować ich zasoby leksykalne, ogólny poziom znajomości języka polskiego, aktualną wiedzę o Polsce i gotowość danej grupy do wspólnej kreatywnej pracy. Zadania były realizowane w grupach, które charakteryzowały się ogólną kompetencją językową na poziomie A2/B1. Wydawałoby się, że wprowadzane zadania nie powinny sprawiać uczącym się większych problemów, ale okazało się, że mimo dosyć dużej sprawności komunikacyjnej w polach tematycznych dotyczących codziennego życia słuchacze mieli jeszcze trudności w praktycznym stosowaniu swojej wiedzy gramatycznej, duże braki w znajomości leksyki potrzebnej do opisu prezentowanego materiału graficznego, a co za tym idzie, problemy z formułowaniem płynnej, poprawnej i rozbudowanej wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Zastosowany materiał graficzny pomagał więc w przypominaniu lub wydobywaniu odpowiednich struktur gramatycznych i utrwał lub wprowadzał stosowne słownictwo. Pomagał też, niektórym uczącym się, w pozbywaniu się lęku językowego towarzyszącego często w pierwszych miesiącach doskonalenia polszczyzny w nowym otoczeniu i nowej grupie, a słuchaczom z pierwszymi językami wschodniosłowiańskimi pomagał zrozumieć różnicę między komunikowaniem się po polsku a znajomością języka polskiego. Stosowane podczas tych zajęć elementy podejścia zadaniowego, praca w parach czy małych grupach, wspólne lub indywidualne przygotowywanie prezentacji kończących dany temat, dodatkowo integrowały grupę wokół poszczególnych tematów i miały wpływ na końcowe efekty pracy w drugim semestrze. Wprowadzana i konsekwentnie ćwiczona frazeologia związana z wyrażaniem opinii, porównywaniem czy argumentowaniem pozwalała po pewnym czasie na realizację zadania czy wspólnego projektu w sposób poprawny językowo, bogatszy leksykalnie, ciekawy merytorycznie i z dobrą kompozycją całości wypowiedzi. Tematy niektórych zajęć kończyły się często kilkudzaniowym dyktandem, którego celem nie było zazwyczaj ćwiczenie wybranego zagadnienia ortograficznego. Były to ćwiczenia utrwa-

lające polską grafiją i wprowadzone bądź wydobyte w czasie zajęć informacje. Wspomniane dyktanda można nazwać swego rodzaju „dyktandami kulturowymi” i uważam je za pożyteczne, szczególnie w pierwszym etapie kształcenia na rocznym kursie. Uważam również, że systematyczne prowadzenie „starmodnych dyktand” powinno być stałym elementem w programie kształcenia wszystkich cudzoziemców, szczególnie w początkowym etapie nabywania kompetencji w polszczyźnie. Przyszłych studentów należy przekonywać, że umiejętność ręcznego pisania też się jeszcze czasami przydaje. Znaczna część osób planujących podjęcie studiów w języku polskim przystępuje przecież do państwowego egzaminu z języka polskiego jako obcego, na którym trzeba również wykazać się znajomością polskiej grafii.

Spora część zadań z materiałem graficznym była opatrzona często tekstami powiązаныmi z tematem zajęć. Czytanie tekstów ze zrozumieniem, umiejętność ich streszczenia, wydobywania myśli głównych i pobocznych, ich krytyczna analiza w konfrontacji z materiałem graficznym były – w moim przekonaniu – dobrym ćwiczeniem przed samodzielnym wykonywaniem prezentacji, referatów i innych zadań stojących przed osobami planującymi studia w języku polskim.

W artykule Anny Seretny poświęconym strategiom czytelniczym autorka zamieszcza katalog czynników związanych z osobą nabywającą nowej kompetencji językowej. Z autorskiego katalogu A. Seretny trzy wymienione w nim czynniki pokazały swoje kluczowe znaczenie w trakcie prowadzenia zajęć poświęconych ćwiczeniu umiejętności wydobywania informacji z tekstu graficznego – „umiejętność skupienia się na szczegółach, umiejętność wnioskowania, gotowość do podjęcia wysiłku poznawczego” [Seretny 2019: 21-22]. Trafny dobór tematów zajęć, ciekawe, pogładowe materiały graficzne, tekstowe i dźwiękowe, dobra atmosfera w grupie, pomoc w realizacji tematów ważnych dla przyszłych studentów, inspirowanie i zachęcanie do rozwijania zainteresowań, mobilizowanie i stwarzanie okazji do uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym miasta, w którym przebywają – wszystko to zawsze sprzyja powstaniu u uczących się poczucia subiektywnej użyteczności z uczestnictwa w zajęciach. Okazuje się wtedy, że sformułowane przez A. Seretny umiejętności udaje się wyćwiczyć, a „gotowość do podjęcia wysiłku poznawczego” staje się bardziej widoczna.

Na bardzo wielu polskich uczelniach prowadzone są roczne kursy przygotowujące cudzoziemców do studiów w języku polskim. Programy kształcenia

obejmują z reguły od 700 do 900 godzin kształcenia językowego zakładającego doskonalenie znajomości gramatyki, sprawności językowych oraz zajęcia poświęcone wprowadzaniu do przedmiotów związanych z przyszlými kierunkami studiów wybieranych przez uczestników rocznych kursów. Różnica między typowym kursem języka polskiego trwającym semestr lub dłużej a rocznym kursem jest dosyć zasadnicza. Na krótszym czy dłuższym kursie językowym, po wstępnej diagnozie aktualnej kompetencji językowej, jaką jest zwykle test plasujący, realizowany jest program rozwijający zastaną kompetencję i potrzeby językowe uczących się. Na rocznym kursie najważniejszym celem jest doprowadzenie słuchaczy do kompetencji językowej wymaganej przy podjęciu studiów w języku polskim, czyli do uzyskaniu poziomu B2 (choć niektóre uczelnie dopuszczają poziom B1). Roczny kurs nakłada więc na lektora bardzo ważne zadanie. Absolwent rocznego kursu powinien nie tylko sprawnie komunikować się w języku polskim, ale powinien dobrze znać język polski – w mowie i piśmie – aby sprostać wymaganiom związanym z programem wybranego kierunku studiów i stałą konfrontacją ze studentami, rodzimymi użytkownikami języka polskiego.

We współczesnych czasach młodzi ludzie coraz mocniej uzależnieni są od kontaktu z różnymi elektronicznymi komunikatorami i stałego sprawdzania lub wysyłania wiadomości z telefonów komórkowych. Tę charakterystyczną cechą obecnego pokolenia też trzeba uwzględnić przy doborze metod, technik i materiałów dydaktycznych stosowanych podczas prowadzenia zajęć na rocznych kursach. Warto stale poszukiwać nowych rozwiązań dydaktycznych, tak, aby uzależnienie od komunikatorów i mediów społecznościowych wspomagało „uzależnienie” od stałego podnoszenia kompetencji w polszczyźnie na wyższy poziom, sprzyjało ambitnym potrzebom poznawczym, kreatywności i dociekliwości w dochodzeniu do wiedzy i postawionych sobie celów.

## Bibliografia

Hajduk-Gawron W., Madeja A., Smereczniak M., 2017, *Potrzeby kulturowo-językowe uczestników kursów języka polskiego dla kandydatów na studia w Polsce*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), Toruń.

- Nuwer R., 2016, *Nowe kierunki edukacji 2016*, [w:] „Świat Nauki” nr 2/luty.  
 Seretny A., 2019, *Inferencja leksykalna – ważna strategia czytelnicza w języku obcym*, „Kwartalnik Polonicum” nr 31/32.  
 Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), nr 17, Łódź, s. 63-79.

## Załącznik nr 1

Temat zajęć: **Geografia Polski, ukształtowanie terenu, kierunki świata**

Cele i strategie metodyczne: Uporządkowanie i kształtowanie kompetencji leksykalnej w polu semantycznym geografia Polski. Wydobywanie informacji z mapek. Przygotowanie wypowiedzi ustnych, a następnie pisemnych tylko na podstawie załączonych mapek. Praca w parach.

Wydobywanie informacji. Czego można się dowiedzieć o Polsce z mapki fizycznej i administracyjnej?



Rys. Matylda Tomaszewska-Naumowicz





Mapa geograficzna Polski – topografia i cechy fizyczne Polski  
W trakcie realizacji zadania warto pracować z inną wersją fizycznej mapy Polski).



Na podstawie mapek proszę napisać 6 zdań o Polsce, używając wyrażeń podanych w ramce.

Z mapy wynika, że...  
 Na mapie jest dużo zielonego koloru, co oznacza, że...  
 Żółty kolor na mapie wskazuje, że...  
 Najwięcej jezior znajduje się...  
 Tereny wyżynne są w Polsce...  
 Najwyższe góry znajdują się na...  
 Naturalną granicą na północy jest..., a na południu są...  
 Mapka administracyjna informuje, że...  
 Mapka administracyjna pokazuje, że województwo zachodnio-pomorskie jest na ..... a województwo podkarpackie jest na ..... Polski.

**Przykład: 0.** Duże nagromadzenie niebieskich punktów na północnym wschodzie Polski wskazuje, że jest tam bardzo dużo jezior.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

. kropka  
 , przecinek  
 ! wykrzyknik  
 – myślnik  
 ? znak zapytania

#### Dyktando

Uwaga. Nazwy miast, państw i regionów geograficznych piszemy wielką literą.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

#### Poprawa dyktanda

1. Czy Polska jest bardzo dużym krajem? Nie, Polska jest krajem średniej wielkości.
2. Na mapie Polski dominuje zielony kolor, a to oznacza, że Polska jest przede wszystkim krajem nizinnym.
3. Czy w Polsce są góry? Oczywiście! Wysokie góry są na południowym wschodzie, a dosyć niskie, ale bardzo malownicze pasma górskie znajdują się na południowym zachodzie Polski.
4. Na niektórych obszarach Polski występują też wyżyny – na przykład Wyżyna Małopolska znajduje się w okolicach Krakowa.

5. Najwięcej niebieskich punktów na mapie jest na północy Polski. Na północnym wschodzie jest Pojezierze Mazurskie, a na północnym zachodzie Pojezierze Pomorskie.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



### Załącznik nr 2











Temat zajęć: **Kulturowe i turystyczne atrakcje Polski**

Cele i strategie metodyczne: Wydobywanie i gromadzenie zasobów leksykalnych w polu semantycznym krajobraz, architektura, sztuka. Praca w parach. Przygotowanie do zaprezentowania atrakcji kulturowych i turystycznych krajów pochodzenia uczących się, w formie prezentacji multimedialnych. Zadawanie pytań lektorowi związanych z wprowadzonym materiałem graficznym i planowaną prezentacją.

Czy wiesz, jakie to miasto? Co widać na obrazkach? Proszę je krótko opisać.

Słowniczek:

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____  |
| 2. _____ | 7. _____  |
| 3. _____ | 8. _____  |
| 4. _____ | 9. _____  |
| 5. _____ | 10. _____ |

1.  
2.  
3.  
4.  
5.  

## Załącznik 2a

Proszę przeczytać tekst i odpowiedzieć na pytania.

1. To miasto leży na południowym wschodzie Polski. Jest otoczone górami, które nazywają się Tatry. W zimie są tam dobre warunki do jazdy na nartach. Z Wrocławia do tego miasta jest daleko, ale mieszkańcy Krakowa mogą tam dojechać w ciągu dwóch godzin. W tym mieście lubili mieszkać artyści i sportowcy. Można tam zobaczyć piękne przykłady drewnianej architektury, która uzyskała miano zakopiańskiego stylu. Jak nazywa się to miasto? \_\_\_\_\_
2. To miasto ma w herbie syrenę, która trzyma miecz. Stare kamieniczki i inne ciekawe budowle, zabytkowa kolumna z postacią króla, piękny klasycystyczny pałac nad wodą w otoczeniu zieleni, to tylko niektóre zabytkowe i ciekawe miejsca w tym mieście. Jest najważniejszym miastem w Polsce. Jak się nazywa i w jakim województwie leży to miasto? \_\_\_\_\_
3. To duże miasto znajdujące się na południowym zachodzie Polski. Tutaj jest wspaniała biblioteka mająca siedzibę w barokowym, pięknie odrestaurowanym budynku. Ogród przed budynkiem jest również w tym samym stylu. Biblioteka nazywa się Ossolineum i jest ważnym miejscem dla badaczy – humanistów z Polski i zagranicy. Dla historyków architektury, ale też dla wielu turystów jednym z najciekawszych zabytków w tym mieście jest duża okrągła budowla wybudowana na początku XX wieku. To miasto w swojej historii należało do różnych narodów. Miasto leży nad rzeką Odrą i ma wiele wspaniałych miejsc i atrakcji? Jak nazywa się to miasto? \_\_\_\_\_
4. To miasto leży na północy Polski nad Morzem Bałtyckim i nad rzeką, która nazywa się Motława. Przy Motławie można zobaczyć bardzo ciekawe zabytkowe budynki i statki płynące w stronę morza. W tym mieście jest blisko do pięknych piaszczystych plaż, otoczonych często lasami. W jakim województwie leży to miasto i jak się nazywa? \_\_\_\_\_
5. To jest miasto, które leży na zachodzie Polski, w województwie wielkopolskim. Na niewielkim wzniesieniu stoi zabytkowa katedra z dwiema wieżami. Jest tam też pomnik pierwszego króla Polski, przedstawionego w pozycji stojącej, w zbroi rycerskiej i z mieczem w prawej dłoni. Król nazywał się Bolesław Chrobry. To miasto było pierwszą stolicą Polski i nazywa się \_\_\_\_\_

Nazwy miast z zadania 2a proszę wpisać w odpowiednim miejscu na mapce.



Rys. Matylda Tomaszewska-Naumowicz

## Załącznik nr 3

Temat zajęć: **Ważne postacie polskiej kultury**

Cele i strategie metodyczne: Domyślanie się aktywności zawodowych, charakteru i czasu, w którym żyły osoby przedstawione na zdjęciach. Stawianie hipotez wyłącznie na podstawie szczegółowej analizy zdjęć. Praca indywidualna, ale z możliwością zwracania się o pomoc do koleżanek i kolegów z pytaniami typu: zapomniałam, jak to się nazywa po polsku?, czy ktoś wie?, proszę mi podpowiedzieć... etc. Konfrontacja swoich hipotez przy pomocy tekstów. Przygotowanie krótkiej wypowiedzi ustnej.

Proszę uważnie popatrzeć na zdjęcia i odpowiedzieć na pytanie: **Kim były lub kim są te osoby?**

Myszę, że... Przypuszczam że..., Jestem pewna/ pewny, że..., Wydaje mi się..., Prawdopodobnie...,

Przykład:

0.



Myszę, że ten mężczyzna był profesorem, bo ma bardzo poważny wyraz twarzy. Wydaje mi się, że on żył dawno temu. Jest ubrany trochę staromodnie.

1.





2.






3.





4.






5.





6.






Zdjęcia noblistów pochodzą z Wikipedia.pl

Fot. W. Szymborskiej: Juan de Vojnikow, CC BY-SA 3.0, <https://bit.ly/3uGM6Y7>

Proszę przeczytać tekst, wpisać numer zdjęcia i dokończyć zdanie podane pod tekstem.

Imię i nazwisko	Kim byli/ kim są?
Henryk Sienkiewicz Zdjęcie nr <u>  0  </u>	Jak wygląda? Ma krótkie włosy z wyraźnym przedziałkiem, brodę i wąsy. Jego marynarka i rodzaj kokardy pod szyją wskazują na dawne czasy. Wygląda na bardzo poważnego człowieka. Kim był? To wielki polski pisarz i dziennikarz. Laureat nagrody Nobla w dziedzinie literatury. Żył na przełomie XIX i XX wieku. Napisał dużo powieści, które Polacy bardzo lubią. Najważniejsze z nich to <i>Trylogia</i> trzy powieści ( <i>Trylogia</i> ): <i>Potop</i> , <i>Ogniem i mieczem</i> , <i>Pan Wołodyjowski</i> .
Lech Wałęsa Zdjęcie nr <u>    </u>	Jak wygląda? Ma ciemne włosy i dosyć duże wąsy. W lewej dłoni trzyma kurtkę, a prawą rękę podnosi do góry. Stoi przed mikrofonem. Może jest na jakimś ważnym spotkaniu. Kim był, czym się zajmował? To bardzo ważny działacz związkowy, pierwszy przewodniczący związku zawodowego <i>Solidarność</i> , prezydent Polski, noblista (Pokojowa Nagroda Nobla). Dzisiaj jest na emeryturze, komentuje ważne wydarzenia. Jest znany i szanowany na całym świecie.
Wisława Szymborska Zdjęcie nr <u>    </u>	Jak wygląda? Ta pani ma krótkie włosy i apaszkę pod szyją. Wygląda na bardzo miłą osobę. W ręce trzyma książkę i mówi do mikrofonu. Jest uśmiechnięta. Kim była? To jest zdjęcie wielkiej poetki, która całe życie mieszkała w Krakowie. Napisała bardzo dużo pięknych wierszy i Polacy bardzo ją kochali. Otrzymała nagrodę Nobla w dziedzinie literatury.
Czesław Miłosz Zdjęcie nr <u>    </u>	Jak wygląda? Mężczyzna na zdjęciu ma zaczesane do góry włosy i złożone ręce. Wygląda na bardzo stanowczą osobę. Może bierze udział w jakiejś poważnej dyskusji? Kim był? To wielki poeta, pisarz, dyplomata, profesor literatury na amerykańskim uniwersytecie, bardzo znany i ceniony na całym świecie. Otrzymał nagrodę Nobla w dziedzinie literatury.



Olga Tokarczuk Zdjęcie nr _____	Jak wygląda? Ma bardzo miłą twarz, grzywkę i dredy. Na zdjęciu patrzy na kogoś i ma dosyć poważny wyraz twarzy. Stoi na tle jakiegoś plakatu lub planszy z napisami. Kim jest? Jest pisarką, psychologiem, eseistką. Bardzo angażuje się w problemy ekologiczne. Mieszka we Wrocławiu. Otrzymała nagrodę Nobla w dziedzinie literatury.
Władysław Reymont Zdjęcie nr _____	Jak wygląda? Ten mężczyzna nosi staromodne okulary, ma brodę, wąsy i gęste włosy zaczesane do góry. Na zdjęciu jest bardzo poważny, bez uśmiechu, ma dosyć zmęczony wyraz twarzy. Kim był? To wielki pisarz, nowelista i dziennikarz. Napisał dwie bardzo znane powieści – <i>Chłopi</i> i <i>Ziemia obiecana</i> . Obie te powieści są sfilmowane. Otrzymał nagrodę Nobla w dziedzinie literatury.
Maria Skłodowska-Curie Zdjęcie nr _____	Jak wygląda? Na zdjęciu ma włosy gładko zaczesane do góry. Jest ubrana w bluzkę i chyba jakiś ciemny sweter. Wygląda na poważną i chyba bardzo pracowitą osobę. Kim była? To wielka uczona. Urodziła się w Polsce, ale studiowała we Francji. Tam też spędziła dorosłe życie. Otrzymała dwa razy nagrodę Nobla – w dziedzinie fizyki i chemii.

Chciałabym/ Chciałbym spotkać się z \_\_\_\_\_  
ponieważ interesuję się \_\_\_\_\_  
Gdyby to było możliwe, podczas spotkania zadałabym/ zadałbym tej osobie trzy pytania.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## Załącznik nr 4

## Temat: Poznaj Dolny Śląsk!

Cele i strategie metodyczne: Głośne czytanie tekstu. Budowanie rozbudowanych odpowiedzi na pytania. Poszerzanie zasobów językowych potrzebnych do szczegółowego opisu architektury i krajobrazu. Konfrontowanie zdobytych informacji z materiałem graficznym. Utrwalenie nazw miejscowości w krótkiej wypowiedzi pisemnej. Przygotowanie do przedstawienia w parach atrakcji kulturowych i turystycznych wylosowanych regionów w Polsce.

## Poznaj Dolny Śląsk! Dolina Pałaców i Ogrodów w Karkonoszach. Wirtualna wycieczka

<http://dolinapalacow.pl/>



**Po przeczytaniu tekstu proszę odpowiedzieć na pytania.**

Kotlina Jeleniogórska i Karkonosze mają wiele pięknych i magicznych miejsc. Dawniej lubili tu przyjeżdżać członkowie rodu Habsburgów, przyjeżdżali rosyjscy carowie i polscy arystokraci (na przykład rodzina Czartoryskich). Był tu również Wolfgang Goethe, Fryderyk Chopin i amerykański ambasador John Quincy Adams, który później został prezydentem Stanów Zjednoczonych.

Na Dolnym Śląsku znajduje się aż jedna czwarta wszystkich zamków i pałaców w Polsce. Niedaleko Jeleniej Góry są gotyckie zamki, wieże obronne, renesansowe dwory, barokowe pałace i rezydencje z dziewiętnastego wieku (XIX w.). Wszystkie te pałace, dwory i rezydencje mają piękne, często ogromne parki. Gotyckich zamków jest prawie trzydzieści! Te wszystkie miejsca można zwiedzić w ciągu jednego dnia, jeśli będziemy jeździć samochodem. Można też zwiedzać te miejscowości na rowerze. W tej okolicy jest dużo tras rowerowych, więc może to być bardzo miła dwudniowa wycieczka. **Bukowiec, Łomnica, Wojanów, Karpniki, Staniszów, Jelenia Góra, Cieplice, Mysłakowice, Czarne, Siedlęcin i Ciszycza** to tylko niektóre miejscowości, które warto zobaczyć na początek.

1. **W Bukowcu** zobaczymy piękny park i mały, jasny pałac w stylu romantycznym. Po prawej i lewej stronie pałacu widać szpaler pięknych drzew. Niektóre drzewa mają już jesienne liście. Ten pałac wybudował Friedrich Wilhelm von Reden. W pałacu jest dziś siedziba Związku Gmin Karkonoskich.
2. **W Łomnicy**, w barokowym pałacu mieszkają Elizabeth i Ulrich von Küster, potomkowie dawnych właścicieli pałacu. Pałac jest dwupiętrowy i ma dwie wieże – każda ma czarny dach. Właściciele pałacu organizują różne festyny oraz imprezy kulturalne, które cieszą się popularnością w całej okolicy. Dach tego pałacu jest czerwony.
3. **W Wojanowie** nad rzeką Bóbr jest też piękny, duży pałac, w którym teraz jest hotel. Przed pałacem jest piękny ogród z małą fontanną. Widać też, że po lewej stronie pałacu stoją niskie budynki. Pałac należał kiedyś do córki króla pruskiego Fryderyka Wilhelma III. Ten pałac najpiękniej wygląda nocą, ale na zdjęciu zrobionym z lotu ptaka (w dziennym świetle), też wygląda pięknie.
4. **W Karpnikach** jest mały pałacyk z pięknymi witrażami, lustrami i kominkami. Pierwszy właściciel tego pałacyku był botanikiem i założył wokół pałacu ogród botaniczny z egzotycznymi roślinami. Pałac ma jedną wysoką wieżę. Koło pałacu rosną drzewa, a pałac malowniczo odbija się w lustrze wody stawu.
5. **W Staniszowie** są dwa pałace – jeden w Staniszowie Dolnym, a drugi w Staniszowie Górnym. Przed pałacem z wieżą jest staw, w którym odbijają się drzewa i pałac. Pałac w Staniszowie Górnym jest mniejszy, ma tylko jedno piętro i dużo okienek w dachu. Przed pałacem stoi rzeźba. Właściciele tych pałaców urządzają w nich wystawy i aukcje dzieł sztuki.

6. **W Jeleniej Górze** warto poszukać pałacu, który nazywa się Paulinum. Teraz jest tam elegancki hotel. Pałac jest pięknie otoczony lasem i ma jedną wysoką wieżę.
7. **W Siedlęcinie** trzeba koniecznie zobaczyć wieżę rycerską z czternastego wieku. To jest skromna, prosta budowla z maleńkimi okienkami. Trzeba uważnie patrzeć, bo wieża jest prawie całkowicie schowana wśród drzew. Zachowały się tam oryginalne freski, które opowiadają przygody Lancelota, legendarnego rycerza *okrągłego stołu*.

**Pamiętaj i zwiedzaj Dolny Śląsk!**

Pytania do tekstu.

1. Gdzie znajduje się Dolina Pałaców i Ogrodów?

---

2. Co można zobaczyć koło Jeleniej Góry?

---

3. Jak można zwiedzać te zabytkowe miejsca?

---

4. Ile miejscowości warto zwiedzić?

---

5. Kto wybudował Pałac w Bukowcu?

---

6. Kim są obecni właściciele w Łomnicy?

---

7. Kim był i co zrobił pierwszy właściciel pałacyku w Karpnikach?

---

8. Ile jest pałaców w Staniszowie?

---

9. Co warto zobaczyć w Jeleniej Górze?

---

10. Dlaczego trzeba pojechać do Siedlęcina?

---

11. Kto przyjeżdżał w Karkonosze?

---

Na podstawie przeczytanych tekstów proszę dopasować podpisy do obrazków.



zdjęcia: www.dolinapalacow.pl

Pałac w Karpnikach, Pałac w Wojanowie, Pałac w Łomnicy,  
Pałac w Stanisławowie Dolnym, Pałac w Stanisławowie Górnym, Pałac w Bukowcu,  
Pałac Paulinum w Jeleniej Górze, Wieża Rycerska w Siedlęcinie

Korzystając z przeczytanego tekstu, proszę uzupełnić zdania.

Moja wycieczka

Najpierw chcę pojechać do \_\_\_\_\_ i zwiedzić \_\_\_\_\_.  
Następnie pojadę do \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_.  
Na końcu odwiedzę miejscowość, która nazywa się \_\_\_\_\_  
i tam \_\_\_\_\_. Jak będę w \_\_\_\_\_, to kupię widokówkę  
i wyślę ją do \_\_\_\_\_.

Załącznik nr 5

Temat: Ważne postacie i miejsca

Cele i strategie metodyczne. Głośne czytanie wiersza przez kilku uczących się. Spekulowanie na temat siedziby redakcji i odczuć jednego z rozmówców.

Zadawanie pytań lektorowi związanych z wierszem, miejscem i rozmawiającymi osobami.

Poezja jest dobra na wszystko – na czytanie ze zrozumieniem też!

Proszę przeczytać wiersz, popatrzeć na zdjęcia, a następnie odpowiedzieć na pytania.

W odpowiedziach proszę wykorzystać również informacje podane przy zdjęciach.

**Czesław Miłosz**

Poeta, profesor literatury,  
noblista, wielka postać  
literatury polskiej i światowej.  
Pod koniec życia mieszkał  
w Krakowie.



Fot. Adam Cedro

**Marcin Świetlicki**

poeta, dziennikarz, wokalista  
zespołu *Świetliki*, barwna  
postać kultury polskiej.  
Mieszka w Krakowie.



Fot. Iwankgb, <https://tiny.pl/9n5vz>

**Rozmawianie**

W redakcji „Tygodnika Powszechnego” odezwał się telefon.

Trrr. Trrr.

W redakcji „Tygodnika Powszechnego” odezwał się telefon.

Zawsze mnie lichu kusi w niewłaściwym momencie

i zawsze jestem w niewłaściwym miejscu.

Trrr. Trrr. Podniosłem słuchawkę. – „Tygodnik Powszechny” –

powiedziałem. W słuchawce odezwał się Czesław

Miłosz zdecydowanie głosem Czesława Miłosza.

– Tu Czesław Miłosz – powiedział. – Z kim mówię? – zapytał.

– Marcin Świetlicki – odpowiedziałem, zgodnie z prawdą, głosem

Marcina Świetlickiego. – To ja poproszę z kim innym –

powiedział Czesław Miłosz.

(M. Świetlicki, *Czynny do odwołania*, Wydawnictwo Czarne, 2001)

**Słowniczek:**

1. lichu kusi \_\_\_\_\_
2. niewłaściwy moment \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

1. Gdzie odbywa się akcja wiersza?

\_\_\_\_\_

2. Jak może wyglądać to miejsce? Co się tam znajduje?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Kto z kim rozmawia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Co robił/ co mógł robić Marcin Świetlicki w redakcji „Tygodnika Powszechnego”?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Jakie wrażenie robi na Pani/Panu ta rozmowa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Jak mógł się poczuć Marcin Świetlicki po tej rozmowie?<sup>1</sup>

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Z notatnika lektora. Zapiski i spostrzeżenia**

**S t r e s z c z e n i e:** W artykule zaprezentowane są spostrzeżenia dotyczące kształcenia cudzoziemców na rocznych kursach przygotowujących do podjęcia studiów w języku polskim na polskich uczelniach. Podkreślona jest rola zadań ćwiczących umiejętność wydobywania informacji z różnych źródeł, ale przede wszystkim z materiałów graficznych. We współczesnym świecie umiejętność wydobywania, a także interpretowania danych z różnych źródeł nabiera kluczowego znaczenia dla wszystkich uczących się. Dotyczy to szczególnie przyszłych zagranicznych studentów, którzy muszą osiągnąć określony poziom kompetencji w polszczyźnie. Tekstowi towarzyszą przykłady zadań łączących kształcenie językowe z kompetencją kulturową. Zaprezentowane zadania mają dwa główne cele – poznawczy oraz ćwiczenie umiejętności wydobywania oraz interpretowania informacji zawartych w materiałach graficznych i tekstowych.

**S ł o w a k l u c z e:** roczne kursy przygotowawcze, kształcenie językowo-kulturowe cudzoziemców, rola bodźca graficznego, wydobywanie oraz interpretacja informacji z materiału graficznego

<sup>1</sup> Redakcja dziękuje p. mgr Kindze Łoś z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie za pomoc w wyszukiwaniu niektórych zdjęć i opracowaniu ich na potrzeby artykułu. Składamy również podziękowania dla p. dra Adama Cedry za udostępnienie z prywatnego archiwum zdjęcia Czesława Miłosza.



STANISŁAW DUBISZ  
Towarzystwo Kultury Języka, Warszawa  
e-mail: stdubisz@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-4784-5399

## Język polski w diasporze a problemy glottodydaktyki polonistycznej

The Polish language in the diaspora and problems of Polish glottodidactics studies

**S u m m a r y :** The Polish Language abroad exists in three basic social-communication spheres (as the language of Poles being abroad, a foreign language and an inherited language), making up together polonocentric communities that share a common diasporic character. The language of these communities evolves in a few areas under the influence of some factors, maintaining its dissimilarity and internal diversity within those spheres. Glottodidactic problems apply to three basic elements of the didactic process: teacher – channel – student, concentrating on personal, institutional and consciousness issues.

**Key words:** the Polish language in the diaspora, polonocentric communities, didactic process, Polish studies glottodidactics

Język polski w diasporycznych wspólnotach komunikacyjnych poza granicami kraju etnicznego występuje w ponad 80 krajach świata i posługuje się nim 14-15 mln użytkowników [Dubisz 2020: 103; Miodunka 2020: 13; Laskowski 2014: 24]. Współczesne zróżnicowanie (kulturowe, świadomościowe) tych wspólnot uzasadnia określanie ich jako wspólnoty polonocentryczne, a znajduje to potwierdzenie w genezie i stratyfikacji ich języka.



Język polski poza granicami kraju występuje w trzech podstawowych sferach socjalno-komunikacyjnych:

- jako język Polaków przebywających za granicą;
- jako język obcy, którego znajomość nabywają cudzoziemcy w wyniku nauki;
- jako język odziedziczony/dziedziczony i utrwalony/utrwalany wśród przedstawicieli emigracyjnego pokolenia Polonii i ich potomków z I pokolenia polonijnego oraz z pokoleń następnych, jeśli znajomość wariantów polszczyzny przeniesionej ze *starego kraju* jest kontynuowana w ich środowiskach; tu należy zaliczać także język(i) autochtonicznych i przesiedleńczych zbiorowości w krajach byłego ZSRR.

Cechą wspólną zbiorowości polonocentrycznych tych trzech sfer socjalno-komunikacyjnych jest ich diasporyczność w przeciwieństwie do zwartości wspólnoty komunikacyjnej w kraju, tj. na terenie państwa polskiego. Owa diasporyczność w różnym stopniu i zakresie wpływa na stratyfikację komunikacyjno-stylową i konstytutywne cechy polszczyzny poza granicami kraju.

**Język Polaków za granicą**, podobnie jak w kraju, charakteryzuje dziś trójdzielny układ odmian komunikacyjno-stylowych. Podstawą jest tu kryterium terytorialno-socjalno-intelektualne, według którego głównymi wariantami komunikacyjnymi polszczyzny są: odmiana ogólna (inaczej: literacka, kulturalna, standardowa, opracowana, warstwy wykształconej – w rejestrze mówionym i pisanym); odmiana nieogólna (dialektalna, niestandardowa, warstwy niewykształconej – tylko w rejestrze mówionym); odmiana mieszana (różnych grup społecznych awansujących kulturowo i językowo – przede wszystkim w obiegowym rejestrze mówionym, w tym także regionalnym, ale zyskująca również realizację pisane/zapisane).

**Język polski jako obcy** występuje poza granicami Polski w mniejszym zróżnicowaniu niż język Polaków, mamy tu bowiem do czynienia z nabywaniem znajomości polszczyzny przede wszystkim w wyniku uczenia się jej i nauczania w formie zorganizowanej. Przedmiotem nauczania jest odmiana ogólna (literacka, standardowa, kulturalna) języka polskiego zarówno w formie mówionej, jak i pisanej, ponieważ tylko ona odpowiada kryteriom normatywności, kodyfikacji i oficjalności. Dodatkowo – w wyniku kontaktów nieformalnych i zabiegów dydaktycznych wprowadzających elementy potoczności – uczący się nabywają znajomość odmiany obiegowej w rejestrze mówionym. W sytuacjach indywidualnych dochodzi do nabywania znajomości wariantów

regionalno-dialektalnych w wyniku bezpośrednich kontaktów z ich nosicielami polskimi/polonijnymi lub w wyniku uczenia się specjalistycznych wariantów polszczyzny ze względów zawodowych.

**Język polski jako odziedziczony** występuje we wspólnotach diasporycznych w dwóch podstawowych odmianach – jako język przedstawicieli pokolenia emigracyjnego (język emigracyjny, emigrancki) oraz jako język przedstawicieli pierwszego pokolenia polonijnego i pokoleń następnych (język polonijny). Język emigracyjny wyjściowo można utożsamiać z językiem Polaków za granicą, ponieważ emigranci w pierwszej fazie pobytu w nowym kraju osiedlenia w dużej mierze zachowują mentalność, świadomość etniczną, społeczną i językową wyniesioną ze *starego kraju*.

Rozwój idiolektów emigracyjnych w warunkach izolacji od polszczyzny w kraju, kontaktów i interferencji międzyjęzykowych, wreszcie w sytuacji bilingwizmu, powoduje zmianę kształtu tych idiolektów. Najczęściej polega to na ograniczeniu repertuaru ich wariantów i rejestrów oraz na wprowadzeniu fonetycznych, gramatycznych i leksykalnych elementów obcojęzycznych. W ten sposób ich pierwotny kod polski staje się polskim kodem emigracyjnym. Taką właśnie polszczyznę opisywał Witold Doroszewski w swej monografii pt. *Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.* [zob. Doroszewski 1938], pierwszej *stricte* naukowej publikacji poświęconej językowi polskiemu w diasporze.

Najważniejsza jednak zmiana zachodzi w procesach społecznej komunikacji. W miarę asymilowania się środowisk emigracyjnych w społeczeństwie nowego kraju pobytu kod polski (polski kod emigracyjny) staje się wtórnym kodem komunikacji społecznej, ponieważ kodem prymarnym zostaje oficjalny, urzędowy, państwowy język kraju osiedlenia. To z kolei prowadzi do zmiany tożsamości etnicznej nosicieli idiolektów emigracyjnych, którzy z *Polaków zza granicy* stają się *członkami środowisk polonijnych*, a następnie *przedstawicielami zbiorowości polonocentrycznych*. Determinuje to zarazem sytuację taką, że polski kod emigracyjny (w zmienionej już polsko-obcojęzycznej postaci) przekształca się i co do funkcji, i co do struktury w lokalny (emigracyjno-polonijny) kod familijny [zob. Dubisz 2014: 79-100].

W wypadku języka przedstawicieli pokolenia polonijnego (języka polonijnego) zachodzi jeszcze bardziej złożona sytuacja. Są oni bowiem od urodzenia niejako dwujęzyczni, gdyż (na ogół) ich pierwszym kodem rodzinnym (familijnym) jest jakiś wariant obiegowego języka polskiego lub familijny wariant lokalnego kodu emigracyjnego, a kodem drugim język kraju osiedlenia

ich przodków, będący zarazem ich jedynym językiem państwowym i urzędowym. Dość szybko jednak, bo już w wieku kilku lat przedstawiciele pokolenia polonijnego, hierarchia tych kodów zaczyna się zmieniać na rzecz dominacji oficjalnego języka państwowego, co w ostatecznym rozrachunku w około 50% populacji prowadzi do całkowitego zaniku znajomości pierwotnego kodu etnicznego ich rodziców. W tym wypadku może dochodzić wręcz do konfliktu światów kulturowych i problemów z określeniem tożsamości etnicznej. W pozostałej części populacji pierwszego pokolenia polonijnego albo dochodzi do utrwalenia się wymienionych kodów familijnych, albo kształtuje się odmiana ogólna języka polskiego w wyniku nauki szkolnej (w szkole polonijnej lub polskiej) [por. Dębski 2009; Jędryka 2012].

Współcześnie największy zakres występowania w obrębie zbiorowości polonocentrycznych ma język polonijny (rozumiany jako kody pierwszego pokolenia polonijnego i pokoleń następných) ze względu na historię kształtowania się tych zbiorowości, ich diasporyczność, dominację uzusu językowego w komunikacji oraz mieszany charakter, który wynika z kontaktów międzyjęzykowych oraz sytuacji interferencji i bilingwizmu. W obrębie języka polonijnego występują gatunkowe odmiany komunikacyjne i style funkcjonalne. W wypadku tych pierwszych najmniejszy zakres mają odmiany standardowe w pełni zgodne z normami polszczyzny ogólnej w kraju, również w płaszczyźnie kontaktów językowych, interferencji i zapożyczeń.

Główny zakres komunikacyjny języka polonijnego wypełniają odmiany mieszane, różniące się podstawami językowymi oraz stopniem nasycenia wynikami interferencji języków krajów osiedlenia/pobytu zbiorowości polonocentrycznych. Stosunkowo najbliższe normie polszczyzny standardowej są tzw. odmiany kulturalne, których kształt jest bliski polszczyźnie ogólnej, ale występują w nich w znacznie większym natężeniu wyniki interferencji obcojęzycznych, a zasięg społeczny tych odmian jest ograniczony do części warstwy inteligencji.

Znaczny związek z polszczyzną w kraju, ale w jej wariantach nieogólnopolskich (niestandardowych), zachowują tzw. odmiany regionalno-gwarowe, tj. genetycznie polskie gwary ludowe przeniesione na grunt polonijny, bądź zachowane w skupiskach autochtonicznych lub przesiedleńczych, i występujące w enklawach terytorialno-socjalnych ze znaczną domieszką wpływów obcojęzycznych.

W odmiennych niż w kraju etnicznym (lub w nowych) warunkach cywilizacyjnych zbiorowości emigracyjno-polonijne (a także autochtoniczno-przesiedleńcze) wytworzyły nowe mieszane odmiany komunikacyjne, tzw. dialekty polonijne (dialekty kontaktowe), będące swego rodzaju melanżem różnych wariantów polszczyzny, oficjalnych języków krajów osiedlenia/pobytu oraz języków innych grup etnicznych, z którymi przedstawiciele tych zbiorowości wchodzi w kontakt. Jest to – używając określenia polonijnego – *mowa haf na pół* (USA) albo *prosta mowa* (Białoruś), która charakteryzuje się największym zakresem interferencji obcojęzycznych i która ma współcześnie największy zakres komunikacyjny w polonijnych diasporach. Łatwo zauważyć, że dyferencjacja odmian komunikacyjnych języka zbiorowości polonocentrycznych ma charakter biegunowy, jeśli uwzględnić kryteria normy polszczyzny ogólnej i zasięgu interferencji obcojęzycznych. Na jednym biegunie mieszczą się odmiany standardowe, na drugim – dialekty polonijne [por. Dubisz 2016: 233-235].

Komunikacyjne role języka zbiorowości polonocentrycznych realizują się w kilku płaszczynach funkcjonalnych, wyznaczając zarazem możliwe płaszczyny jego opisu. Dotyczą one:

- 1) języka zbiorowości polonocentrycznych jako własnego (odziedziczonego, dziedziczonego, etnicznego, narodowościowego) w jego odmianach komunikacyjno-stylowych i terytorialno-socjalnych;
- 2) języka zbiorowości polonocentrycznych jako rodzimego (emigranckiego, polonijnego, familijnego, lokalnego) w jego wariantach funkcjonalnych;
- 3) języka zbiorowości polonocentrycznych jako obcego (nauczanego, przyswajanego, standardowego, specjalistycznego, obiegowego);
- 4) języka zbiorowości polonocentrycznych jako kodu komunikacyjnego (prymarnego, sekundarnego, pierwszego, drugiego, oficjalnego, prywatnego);
- 5) języka zbiorowości polonocentrycznych jako interlektu kontaktowego (urzędowego, międzynarodowego, regionalnego, pogranicznego, idiolektalnego);
- 6) języka zbiorowości polonocentrycznych jako kodu imigranckiego (komunikacyjnego, akulturacyjnego, integracyjnego, izolującego, prestiżowego).

O jakości, zakresie socjalnym i komunikacyjnym oraz funkcjach kulturowych języka zbiorowości polonocentrycznych decyduje układ szeregu czynników (parametrów). Są to czynniki następujące:

- 1) demograficzny (liczebność zbiorowości posługujących się różnymi wariantami polszczyzny, ich zróżnicowanie ilościowe i pokoleniowe, stratyfikacja fal migracyjnych/osiedleńczych/osadniczych/przesiedleńczych);
- 2) geograficzny (rozmişczenie enklaw języka polskiego, stopień zwartości/diasporyczności wspólnot komunikacyjnych, zróżnicowanie terytorialne skupisk, środowisk i grup lokalnych użytkowników różnych wariantów polszczyzny);
- 3) lingwistyczny (stopień opanowania systemu języka polskiego przez jego użytkowników, warianty/odmiany komunikacyjno-stylowe polszczyzny, społeczne zakresy jej używania, dydaktyka języka polskiego jako etnicznego: rodzimego, dziedziczonego, obcego);
- 4) kulturalny (język polski jako podstawowa wartość kultury zbiorowości polonocentrycznych, jako nosiciel polskich wartości etnicznych, jako klucz do „skarbcza kultury narodowej”, jako narzędzie codziennej komunikacji, interdialekt międzyetniczny, kod wiary i religii);
- 5) ekonomiczny (status języka polskiego wobec innych języków w społeczeństwie wieloetnicznym a pozycja ekonomiczna i socjalna jego nosicieli, użytkowników i uczących się go) [por. Dubisz 2020: 171, 162].

Wśród wymienionych wyżej ról komunikacyjnych, płaszczyzn funkcjonowania i opisu oraz determinant wyraźnie jest zaznaczony aspekt glottodydaktyczny, ale nie zajmuje on pozycji nadrzędnej. Ten aspekt może być przedmiotem naszego zainteresowania z dwóch względów: 1) ponieważ glottodydaktyka polonistyczna w zbiorowościach polonocentrycznych ma specyficzny charakter [zob. np. Lipińska 2005]; 2) ponieważ współcześnie glottodydaktyka jest jednym z bardzo ważnych instrumentów polityki językowej [zob. np. Kajak 2021].

W niniejszym opracowaniu glottodydaktykę polonistyczną rozumiemy przede wszystkim jako praktyczną działalność dydaktyczną, jednakże trzeba w tym miejscu przytoczyć jej pełną definicję ze względu na zaznaczony wyżej glottodydaktyczny aspekt opisu języka zbiorowości polonocentrycznych.

Glottodydaktyka polonistyczna jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesów nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka ob-

cego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej.

Glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się m.in. metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważana teraz za jedną z subsdyscyplin glottodydaktyki, do których zaliczamy też: pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, preparacje i ewaluacje materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuacje polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą [Miodunka 2016: 54].

W sytuacji nauczania języka polskiego w zbiorowościach polonocentrycznych proces glottodydaktyczny jest bardziej skomplikowany niż dzieje się to w sytuacji nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego w kraju. Problemy te występują na kilku poziomach i w kilku fazach dydaktyki, w tym miejscu możemy je jedynie zasygnalizować.

Pierwszy poziom komplikacji wynika z samego zróżnicowania głównych sfer komunikacyjno-socjalnych występowania języka polskiego poza granicami Polski, inne bowiem są potrzeby dydaktyczne, jeśli chodzi o język polski, Polaków przebywających za granicą, inne cudzoziemców, a jeszcze inne tych, dla których polszczyzna jest językiem dziedziczonym/odziedziczonym – dla środowisk emigracyjnych i polonijnych. W pierwszej sferze chodzi głównie o utrwalanie znajomości polszczyzny, doskonalenie komunikacji w języku etnicznym i wzbogacanie wiedzy o nim; w drugim – o standardowe i zorganizowane instytucjonalnie nauczanie języka polskiego jako obcego (najbardziej zbliżone do nauczania JPJO cudzoziemców w kraju), mające na celu praktyczne osiągnięcie sprawności językowej na określonym poziomie; w trzecim – o przystosowanie procesu dydaktycznego do bardzo zróżnicowanych (socjalnie, wiekowo, językowo, świadomościowo) grup słuchaczy, który powinien prowadzić zarówno do osiągnięcia przez nich określonego poziomu sprawności językowej, jak i do wzbogacenia ich świadomości językowo-kulturowej. Wspólny natomiast jest model układu glottodydaktycznego, obejmującego zawsze trzy podstawowe elementy, którymi są: Nauczyciel – Kanał – Uczeń przy całym sytuacyjnym zróżnicowaniu tego układu [por. Grucza 1978] oraz

schemat określający zależności procesu przyswajania języka/uczenia się od czynników genetycznych i kulturowych: {wyposażenie genetyczne ↔ środowisko kulturowe, wyposażenie genetyczne → zdolności językowe} → proces przyswajania/uczenia się języka [por. Porayski-Pomsta 2015].

Drugi poziom komplikacji wiąże się z pozycją, rolą i zadaniami nauczyciela. Każdego nauczyciela winny cechować następujące umiejętności: pedagogiczne, językowe, dydaktyczne, interakcyjne [Komorowska 2002: 86-87, za Lipińska 2005: 81], co – w naszym wypadku – dotyczy w szczególności nauczycieli języka polskiego poza Polską w zbiorowościach polonocentrycznych:

(...) nauczyciele polonijni (...) powinni być obdarzeni większą charyzmą niż krajowi. Muszą być kimś i mieć coś, tę wyróżniającą ich dominantę. Stanowią oni bowiem wzorzec Polaka i świadczą o naszej kulturze. Powinni brylować w środowisku polonijnym i w społeczności danego kraju, utrzymując z wszystkimi władzami przyjazne stosunki, a tymczasem borykają się z mnóstwem problemów: „Każdy polonista zagraniczny musi podołać sprzecznym oczekiwaniom ze strony władz uczelnianych i studentów, Polonii, władz polskich (pełnych podejrzeń i nieufności) i władz lokalnych (również pełnych podejrzeń i nieufności). W tej sytuacji utrzymanie własnej niezależności, będącej gwarancją bezstronnego charakteru naszej pracy, nie jest rzeczą łatwą” [Pirie 1997: 14].

Nauczyciele polonijni muszą mieć więcej talentów niż nauczyciele w Polsce (choćby władania dwoma językami), np. dyplomatyczne, negocjacyjne czy oratorskie (...).

Ciągle jeszcze nagminny jest brak wiadomości, że nauczanie języka polskiego w środowiskach polonijnych jest czymś pośrednim między nauczaniem języka ojczystego a nauczaniem języka obcego, choć o wiele bliższe temu drugiemu. (...)

Zarówno w tworzeniu programów, jak i pomocy dydaktycznych należy mieć na uwadze fakt, że „Nauczanie języka polskiego, które jest przecież czymś więcej niż zwykłym rozwijaniem i doskonaleniem umiejętności myślenia oraz pisanie, musi więc pełnić funkcję nie znaną dydaktyce języka ojczystego, ani obcego. Jest to funkcja integrująca. Polega ona na wzmacnianiu tego, co polskie, przy jednoczesnym akceptowaniu tego, co niepolskie” [Kowalikowa 1989: 133].

Inną bolączką nauczycieli polonijnych jest praca w grupach (...). W jednej klasie (grupie) mogą się znaleźć: 1) *native speakerzy* znający polski z domu i szkoły (polskiej w Polsce), 2) *native speakerzy* znający polski tylko z domu w odmianie: a – ogólnopolskiej, b – gwarowej, c – polonijnej, 3) osoby niebędące *native speakerami* znający polski w jakimś zakresie, 4) osoby nie będące *native speakerami* nie znający polskiego [Lipińska 2005: 79, 84].

Przedstawione wyżej problemy dotyczące sytuacji nauczycieli języka polskiego w zbiorowościach polonocentrycznych znane są – jak wynika z przytoczonych cytatów – od lat kilkudziesięciu. Niedawna kilkuletnia (2015–2018) współpraca zespołu Instytutu Polonistyki Stosowanej UW z Centralą Polskich Szkół Doksztalających w USA (Nowy Jork) i Fundacją na rzecz Wspierania i Rozwoju Szkół Polonijnych (Warszawa) potwierdzają w pełni ich aktualność.

Trzeci krąg i poziom problemów wiąże się z wewnętrznym zróżnicowaniem (przedmiotowym, instytucjonalnym i metodycznym) procesu glottodydaktycznego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego, każdy bowiem z tych obszarów edukacyjnych wiąże się z innymi nieco formami i zakresami kształcenia językowego.

Zagadnienie to opracował szczegółowo Przemysław Gębał [Gębał 2018: 87 i nn.; Gębał 2019: 76-77 i nn.], w tym miejscu pozostaje zatem jedynie przytoczyć główne tezy jego opisu. I tak w obszarze 1. – język polski jako obcy – nauczanie dzieci i młodzieży jest prowadzone w polskich szkołach za granicą lub w szkołach zagranicznych z językiem polskim jako obcym, obejmuje ono wszystkie etapy edukacyjne łącznie z nauczaniem wczesnoszkolnym i dwujęzycznym, uwzględniane są również projekty międzynarodowej wymiany szkolnej. W odniesieniu do kształcenia dorosłych należy tu wyróżnić nauczanie języka na uczelniach zagranicznych i w zagranicznych szkołach językowych oraz kształcenie językowe w polskich uczelniach wyższych, szkołach językowych, w ośrodkach kształcenia dorosłych i na różnego typu kursach językowych.

W obszarze 2. – język polski jako drugi – nauczanie obejmuje dzieci z doświadczeniem migracji w placówkach oświatowych w Polsce i w polskich szkołach za granicą, a także wspieranie kulturowe i językowe dzieci z doświadczeniem migracji poza szkołami w Polsce. W wypadku dorosłych kształcenie językowe osób z doświadczeniem migracyjnym odbywa się w ośrodkach dla dorosłych, szkołach językowych i na kursach językowych.

W obszarze 3. – język polski jako odziedziczony – nauczanie dzieci zarówno polonijnych, jak i polskich odbywa się za granicą w polonijnych przedszkolach, szkołach i ośrodkach kształcenia, w ośrodkach kultury polonijnej dokonuje się także wspieranie kulturowe i językowe dzieci polonijnych i polskich. W tychże ośrodkach są prowadzone również kursy języka i kultury polskiej dla osób polskiego pochodzenia.



Bez wątpienia powyższy model obejmuje gros zinstytucjonalizowanych i sformalizowanych form nauczania języka polskiego w wyodrębnionych trzech obszarach edukacyjnych, trzeba jednak pamiętać, że dochodzą tu również formy indywidualne i okazjonalne, a diasporyczność środowisk, z których wywodzą się uczniowie, oraz zróżnicowanie systemów edukacyjnych w różnych krajach występowania zbiorowości polonocentrycznych dodatkowo wpływa na atomizację metod uczenia i treści nauczanych. Chciałoby się tu mówić o systemie edukacji, ale rzeczywistość uniemożliwia taką konkluzję, chociaż – trzeba to podkreślić – właśnie system nauczania języka polskiego w świecie powinien stanowić jeden z ważnych celów polskiej polityki językowej.

Czwarty poziom trudności glottodydaktycznych związanych z nauczaniem polszczyzny w diasporycznych środowiskach migracyjnych, emigracyjnych, imigracyjnych i polonijnych wynika ze swego rodzaju „idiolektalności” podmiotów uczących się, na co zwracano już uwagę przy okazji rozważań o trudnościach w pracy nauczycieli polonijnych. Co prawda każdy przedstawiciel środowisk migracyjnych czy polonijnych uczący się języka polskiego (jako obcego, drugiego czy dziedzicznego), niezależnie od wieku (dzieci, młodzież, dorośli), przechodzi przez trzy stadia kształtowania się umiejętności komunikacyjnych, tj. stadium adaptacji językowej, zrównoważonej dwukodowości, nowego pierwszego kodu komunikacyjnego [por. Jędryka 2015: 42-56], ale każdy z nich przechodzi je w sposób zindywidualizowany. To, jak je przechodzi, zależy zarówno od całości czynników zewnętrznych, składających się na proces glottodydaktyczny, jak i od czynników wewnętrznych, czyli samoświadomości uczącego się [zob. Smuk 2014; por. Gębał 2019: 358-360].

Na ową samoświadomość składa się pięć komponentów: świadomość swoich możliwości – mocnych i słabych stron; samoocena postępów przez pryzmat swych możliwości; autokorekta – korygowanie własnych działań i ich akceptacja; samoorganizacja – podejmowanie rozwiązań właściwych dla swoich możliwości, potrzeb i celów; kompensacja – wspomaganie niedostatków kompetencji językowej indywidualnymi właściwościami. Ten poziom problemów glottodydaktycznych jest najbardziej zróżnicowany, bo wywodzi się z motywacji jednostkowych i wymaga indywidualnej pracy uczniów, co nie zawsze jest możliwe (ze względów osobowych), a zawsze jest trudne.

\*\*\*

Przedstawione w niniejszym artykule uwagi zarysowują językowe i społeczne tło procesu nauczania języka polskiego w zbiorowościach polonocentrycznych oraz kilka głównych poziomów utrudnień tego procesu. Z całą pewnością jest to obraz niepełny, ale na pewno ukazuje problemy w tym kontekście istotne.

## Bibliografia

- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- Doroszewski W., 1938, *Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.*, Warszawa.
- Dubisz S., 2014, *Językoznawcze studia polonistyczne*, t. II: *Polonia i jej język*, Warszawa.
- Dubisz S., 2016, *Języki zbiorowości polonocentrycznych w świecie a kontakty międzyjęzykowe*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków, s. 229-237.
- Dubisz S., 2020, *Najnowsze dzieje języka polskiego. Rozwój polszczyzny w latach 1918–2018*, Warszawa.
- Gębał P., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzywne*, Kraków.
- Gębał P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 1., Warszawa.
- Jędryka B., 2012, *Język polski w polonijnej szkole (na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA)*, Warszawa.
- Jędryka B., 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Kajak P., 2021, *Spotkania polonistyki trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia jako istotna inicjatywa służąca upowszechnianiu języka polskiego w świecie*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 72-91.
- Kowalikowa J., 1989, *Założenia metodologiczne nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, [w:] H. Rybicka-Nowacka, J. Porayski-Pomsta (red.), *Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Zespół Ekspertów ds. Nauczania Języka Polskiego jako Obcego przy Ministrze Edukacji Narodowej, Zespół Koordynacyjny Programu Badań Resortowych III-49 w dniach 28–29 czerwca 1989 r. w Warszawie*, Warszawa, s. 426-434.



- Laskowski R., 2014, *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*, tłum. L. Wiraszka, Frankfurt am Main.
- Lipińska E., 2005, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i na obczyźnie*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 78-87.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2020, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018. Część III: Badania zbiorowości polonijnych, ich języka i kultury, bilingwizmu polsko-obcego oraz nauczania polszczyzny w świecie w latach 1970–2018*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 7-33.
- Pirie D., 1997, *Uwagi na temat konferencji polonistów zagranicznych zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol”*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków, s. 13-15.
- Porayski-Pomsta J., 2015, *Rozwój mowy dziecka w sytuacji migracyjnej*, [w:] S. Dubisz, U. Sajkowska (red.), *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce*, Warszawa, s. 83-91.
- Smuk M., 2014, *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Lublin.

### Język polski w diasporze a problemy glottodydaktyki polonistycznej

**Streszczenie:** Język polski poza granicami kraju występuje w trzech podstawowych sferach socjalno-komunikacyjnych (jako język Polaków będących za granicą, język obcy, język odziedziczony), tworzących łącznie zbiorowości polonocentryczne, których wspólną cechą jest diasporyczność. Język tych zbiorowości rozwija się w kilku płaszczyznach i pod wpływem szeregu czynników, zachowując swoją odmiennność i wewnętrzne zróżnicowanie w tych sferach. Problemy glottodydaktyczne dotyczą trzech podstawowych składników układu dydaktycznego: Nauczyciel – Kanał – Uczeń, koncentrując się zarówno na kwestiach personalnych, jak instytucjonalnych i świadomościowych.

**Słowa kluczowe:** język polski w diasporze, zbiorowości polonocentryczne, proces dydaktyczny, glottodydaktyka polonistyczna

AGNIESZKA JASIŃSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: agnieszka.jasinska@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-4848-1945

### Jakiego języka uczyliśmy, czyli o propozycjach programowych do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych programu ERASMUS+

What language we teach. Syllabus proposals for teaching Polish as a foreign language to student of Erasmus+ programme

**S u m m a r y:** Erasmus, which is an international student exchange programme, promotes development of cooperation between universities across borders. Apart from regular core subjects, students are offered classes of local languages. There are no precise guidelines for teaching Polish as a foreign language to Erasmus exchange students, the universities are autonomous in this respect. However, each tutor can make use of the existing syllabus for teaching Polish as a foreign language as they contain clear guidelines related to, so called, three inventories: intention and concept inventory, topic inventory and grammar inventory for A1 level. Most learners of Polish are at that level of advancement. The curriculum guidelines are based on a European Union document which is the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. Both documents mentioned above allow for creating a communicational, lexical, grammatical and cultural language teaching programme for foreign students who want to learn the basics of the Polish language.

**K e y w o r d s:** Polish as a foreign language, content of curriculum, syllabus, Erasmus

Od ponad trzydziestu lat, czyli od zmiany ustroju, obserwuje się zwiększone zainteresowanie Polską wśród obcokrajowców. Coraz intensywniejsze kontakty prywatne i zawodowe, inwestycje zagraniczne i wymiana naukowa powodują, że z roku na rok przybywa osób mieszkających w Polsce na stałe lub

czasowo. Od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej nastąpiła kolejna fala intensyfikacji kontaktów międzynarodowych.

Podobnie jest we współpracy międzyuczelnianej. Widać wyraźnie wzrost liczby osób przyjeżdżających do Polski na semestr lub dwa. Na ogół są to studenci programu Erasmus. Od początku lat dwutysięcznych ich liczba w Polsce zwiększyła się ponad dziesięciokrotnie<sup>1</sup>. Studenci reprezentują różne grupy narodowościowe, etniczne, różne kultury, systemy wartości i style życia, a nawet style nauki. Kurs języka polskiego jako obcego to nie tylko konfrontacja polskiego nauczyciela z cudzoziemskim uczącym się, lecz także liczne interakcje poszczególnych uczestników kursu, których łączy jeden wspólny cel: efektywne nabywanie języka.

Podstawą budowania programów nauczania języków, w tym języka polskiego jako obcego na kursach dla studentów programów Erasmus, jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, jeden z najważniejszych dokumentów poświęconych szeroko pojętej polityce językowej w Europie. Został on przetłumaczony na większość języków europejskich, był i jest cytowany przez najważniejszych specjalistów od nauki języka, stanowił niejednokrotnie inspirację i punkt odniesienia dla autorów programów nauczania i ewaluacji języka. Na gruncie polskim prace na jego temat prezentują przede wszystkim Janowska [2011], Komorowska [2011], Martyniuk [2004, 2015], Miodunka [2016], Seretny [2004] i wielu innych.

Na międzynarodowy sukces Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia, zwanego dalej ESOKJ, składają się następujące czynniki:

- a) Jest to dokument o charakterze uniwersalnym, a więc może być stosowany we wszystkich językach na terenie całej Europy.
- b) Ma charakter niedogmatyczny, co oznacza, że nie narzuca jednego podejścia do nauczania języków.
- c) Szczegółowo określa zakres wiedzy, sprawności i umiejętności na poszczególnych poziomach znajomości języka obcego.
- d) Wprowadził precyzyjną dla poszczególnych poziomów nomenklaturę, która szybko zyskała uznanie w oczach specjalistów od kształcenia ję-

<sup>1</sup> Na podstawie danych pochodzących z portalu poświęconego programowi Erasmus w Polsce: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html>

zykowego. Dzięki ESOKJ mamy dziś oznaczenia poziomów biegłości językowej od A1 do C2.

- e) Podkreśla wartość wszystkich umiejętności na każdym poziomie zaawansowania, promuje pozytywne podejście do nauki, zamiast braków akcentuje postęp i to, co uczeń już potrafi.
- f) Nakłania do samooceny, proponując odpowiednie do tego narzędzia, co skutecznie wspiera autonomię w nauce języka obcego.

Szczególnie ważną rolę w nauczaniu i uczeniu się języka odgrywają zamieszczone w dokumencie obszernie opisy poziomów biegłości językowej, określanymi jako A1, A2, B1, B2, C1, C2, gdzie A1 oznacza najniższy poziom zaawansowania, zaś C2 – najwyższy. Skala ta zawiera informacje zarówno o wymaganiach ogólnych, jak i szczegółowych dla poszczególnych sprawności<sup>2</sup> i podsystemów języka na każdym poziomie zaawansowania. Przedstawione są one w postaci wskaźników biegłości. Wskaźniki biegłości są bardzo pożyteczną pomocą zarówno dla autorów programów nauczania języka, jak i samych nauczycieli. Pozwalają z dużą precyzją określić poziom uczącego się, a także, jak wspomniano wcześniej, nakłonić go do samooceny – ESOKJ zawiera bowiem stosowne do tego narzędzia.

Student programu Erasmus, przyjeżdżający do Polski na półroczny pobyt, otrzyma więc informację o proponowanych grupach do nauki języka polskiego w stosowanej w całej Europie nomenklaturze: od poziomu najniższego – A1 do najwyższego – C2.

Ogólny opis umiejętności przewiduje, że na poziomie A1 uczący się:

[...] rozumie i potrafi stosować podstawowe zwroty potoczne i wyrażenia dotyczące życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych oraz formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Dla porównania, na poziomie popularnie nazywanym średnio zaawansowanym B1 uczący się:

[...] rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych mu spraw i zdarzeń typowych

<sup>2</sup> Glottodydaktyczny termin „sprawności” jest tu zastąpiony działaniami językowymi.

dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie z większością sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć podczas podróży w rejonie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi na tematy, które są mu znane lub które go interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, wydarzenia, marzenia, nadzieje i aspiracje, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

I wreszcie na poziomie najwyższym, czyli C2:

Osoba [...] może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje z innych źródeł, pisanych lub mówionych w sposób spójny, odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli bardzo płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach. [ESOKJ 2003: 33].

Wspomniane wyżej szczegółowe wskaźniki biegłości dotyczą podsystemów języka (słownictwa, gramatyki, wymowy, pisowni) oraz sprawności lub działań językowych (rozumienia tekstu, rozumienia ze słuchu, mówienia, pisanie, a także interakcji i mediacji). Ze względu na temat artykułu prezentujemy tutaj jedynie wybrane wskaźniki biegłości dla poszczególnych podsystemów języka – budulców kompetencji językowej. Pominięta zostanie prezentacja wskaźników dla działań językowych (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu, pisanie, mówienie, interakcja i mediacja).

#### ZAKRES SŁOWNICTWA

C2	Uczący się dysponuje bardzo szerokim zasobem leksykalnym, obejmującym wyrażenia idiomatyczne i potoczne. Ma świadomość znaczeń konotowanych i wykazuje ich znajomość.
C1	Posiada dobrą znajomość szerokiego zasobu leksykalnego, co pozwala mu wypełniać omówieniami luki leksykalne, choć czasami zmuszony jest do widocznego szukania w myślach odpowiednich wyrażen lub stosowania strategii unikania. Wykazuje dobrą znajomość wyrażen idiomatycznych i potocznych.
B2	Dysponuje odpowiednim zakresem słownictwa w sprawach związanych z jego specjalnością i z większością tematów ogólnych. Potrafi różnicować sformułowania, by unikać częstych powtórzeń, choć jego luki słownikowe mogą wciąż powodować występujące w wypowiedziach wahania i omówienia.

B1	Dysponuje odpowiednim słownictwem, by – stosując pewne omówienia – wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym np.: rodziną, hobby i zainteresowaniami, pracą, podróżami czy zdarzeniami bieżącymi.
A2	Dysponuje słownictwem wystarczającym do wyrażenia podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym. Dysponuje słownictwem wystarczającym do zaspokojenia najważniejszych codziennych potrzeb komunikacyjnych.
A1	Dysponuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami.

#### POPRAWNOŚĆ GRAMATYCZNA

C2	Uczący się stosuje konsekwentną kontrolę poprawności gramatycznej – także przy formułowaniu złożonej wypowiedzi – nawet gdy jego uwaga jest skupiona na czymś innym (na przykład: na planowaniu dalszego ciągu wypowiedzi czy śledzeniu reakcji słuchaczy).
C1	Konsekwentnie utrzymuje wysoki stopień poprawności gramatycznej – błędy pojawiają się rzadko i trudno je zauważyć.
B2	Ma dobrą kontrolę gramatyczną wypowiedzi – chwilowe „potknięcia” lub nieregularnie pojawiające się błędy w strukturze zdania mogą się zdarzyć, lecz są rzadkie i można je poprawić później. Wykazuje stosunkowo wysoki stopień poprawności gramatycznej. Zdarzające mu się błędy nie powodują nieporozumień.
B1	W znanych sobie kontekstach komunikuje się z dużą poprawnością – wykazuje na ogół duży stopień kontroli gramatycznej, chociaż widać wpływ języka ojczystego. Pojawiają się błędy, lecz jest jasne, co mówiący chce powiedzieć. Dość poprawnie używa zasobu często używanych, „rutynowych” sformułowań oraz wzorów strukturalnych związanych z bardziej przewidywalnymi sytuacjami.
A2	Poprawnie używa prostych struktur, jednak systematycznie popełnia podstawowe błędy – np. w użyciu form czasownika. Mimo to wypowiedź jest zazwyczaj zrozumiała.
A1	Wykazuje jedynie ograniczone opanowanie prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych – w ramach wyuczonego zasobu.

## POPRAWNOŚĆ FONOLOGICZNA

C2	Jak C1.
C1	Uczący się potrafi właściwie operować intonacją i prawidłowo akcentować zdania, by wyrażać delikatniejsze odcienie znaczeń.
B2	Posługuje się wyraźną naturalną wymową i intonacją.
B1	Wymowa uczącego się jest dobrze zrozumiała, nawet przy dającym o sobie chwilami znać obcym akcencie i zdarzającej się niewłaściwej wymowie poszczególnych słów.
A2	Wymowa jest na ogół na tyle wyraźna, by zrozumieć wypowiedź mimo wyraźnego obcego akcentu – rozmówcy muszą jednak co jakiś czas prosić o powtórzenie.
A1	Wymowa bardzo ograniczonego zakresu wyuczonych słów i wyrażeń jest – przy pewnym wysiłku – zrozumiała przez rodzimego użytkownika języka przywykłego do rozmówców z tej grupy językowej.

## POPRAWNOŚĆ ORTOGRAFICZNA

C2	W tekstach pisanych przez uczącego się nie występują błędy ortograficzne.
C1	Układ tekstu, podział na akapity i interpunkcja są stosowane właściwie i ułatwiają czytanie. Pisownia jest poprawna z wyjątkiem sporadycznych drobnych pomyłek.
B2	Uczący się potrafi komponować klarowne i zrozumiałe teksty ciągłe, zachowując standardowy układ i konwencje podziału na akapity. Pisownia i interpunkcja są dość poprawne, chociaż mogą pojawiać się oznaki wpływu języka ojczystego uczącego się.
B1	Potrafi skomponować tekst ciągły, który jest na ogół w całości zrozumiały. Pisownia, interpunkcja i układ tekstu są na tyle poprawne, by czytający nie miał zbytnich problemów z jego bieżącym rozumieniem.
A2	Potrafi przepisywać krótkie informacje dotyczące spraw codziennych, na przykład: wskazówki na temat dojazdu do jakiegoś miejsca. Potrafi zapisywać z dość dużą poprawnością fonetyczną (lecz niekoniecznie z zachowaniem pełnej poprawności pisowni) krótkie słowa ze swojego ustnego zasobu słownictwa.
A1	Potrafi zapisywać znane słowa i krótkie wyrażenie, na przykład: krótkie napisy lub instrukcje, nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy sklepów oraz pewne regularnie stosowane zwroty. Potrafi literować swoje nazwisko, adres i inne dane osobowe.

Zalecenia ESOKJ, w tym wymienione wyżej wskaźniki biegłości, istotnie wpływają na kształt programów nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego.

We wstępie do publikacji „Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2” autorzy wyraźnie zaznaczają, że punktem odniesienia jest właśnie ESOKJ [Janowska, Lipińska i in. 2016: 11].

Programy składają się z opisów poszczególnych poziomów zaawansowania zgodnych z wytycznymi europejskimi. W ramach każdego z poziomów autorzy zaproponowali następujące punkty:

- a) opis programu,
- b) cele ogólne i szczegółowe,
- c) treści nauczania,
- d) realizacja programu,
- e) kontrola wyników nauczania,
- f) materiały dydaktyczne.

Przyjrzyjmy się treściom nauczania – zawierają one zakres materiału dla poszczególnych poziomów opisany w następujących katalogach:

- a) tematycznym,
- b) zagadnień gramatyczno-syntaktycznych,
- c) zagadnień stylistycznych,
- d) funkcjonalno-pojęciowym,
- e) zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych.

Dla poziomu A1 katalog tematyczny zawiera takie zagadnienia, jak: człowiek, rodzina, życie codzienne, sposoby spędzania wolnego czasu, mieszkanie, miejsca, środki transportu, praca, edukacja, żywienie, zakupy, usługi, zdrowie i higiena osobista, środowisko naturalne [Janowska, Lipińska i in. 2016: 17-18].

Nie bez przyczyny przywołano tutaj katalog z najniższego poziomu. Stypendyści programu Erasmus biorący udział w lektoratach języka polskiego na ogół rozpoczynają naukę od początku i w ciągu semestru lub dwóch są w stanie osiągnąć jedynie ów poziom A1. Studenci uczestniczą bowiem w zajęciach kierunkowych po angielsku, natomiast lektorat z języka polskiego to jedynie dodatek do programu. Udział w tym lektoracie nie jest obowiązkowy.

Można zadać sobie pytanie, jaki jest cel organizowania zajęć z języka, skoro uczący się przyjeżdżają jedynie na kilka miesięcy i opanowują język polski



w stopniu podstawowym. Każdy student, podejmujący naukę na lektoracie języka polskiego w ramach programu Erasmus, ma do dyspozycji średnio 45 godzin nauki w semestrze, co oznacza, że przebywając w Polsce przez rok, jest w stanie zrealizować program poziomu A1.

Wydaje się jednak, że kontakt z językiem jest okazją do rozwijania swoich kompetencji w zakresie nauki języka, ale także poznawania przez język kultury, realiów danego kraju oraz nawiązywania kontaktów na uczelni i poza nią.

Po pobycie na wymianie studenckiej uczestnik kursu języka potrafi przedstawić się, opowiedzieć o sobie, swoim otoczeniu, pracy, nauce, wolnym czasie, wyrazić prośbę, opinię, zasięgnąć rady oraz realizować bardzo wiele funkcji komunikacyjnych przewidzianych w programie. Lista funkcji komunikacyjnych dla tego poziomu przewiduje – oprócz wyżej wymienionych – inne zagadnienia, takie jak: powitania i pożegnania, podziękowania, wyrażanie samopoczucia, zapraszanie, składanie życzeń, informowanie i pytanie o informacje, wzywanie do działania, wyrażanie pewności, możliwości, potrzeby, preferencji, aprobaty i dezaprobaty, zadowolenia, zaskoczenia i wiele innych [Janowska, Lipińska i in. 2016: 23-24]. Uczący się zna też podstawowe zasady dotyczące budowy języka polskiego, rozpoznaje podstawowe formy gramatyczne umożliwiające mu skuteczne porozumiewanie się w ramach opanowanych zasobów. Inwentarz gramatyczny dla poziomu A1 obejmuje takie zagadnienia, jak: fleksja imienna, w tym podstawowe problemy odmiany rzeczowników, przymiotników i zaimków, funkcje przypadków, fleksja czasownikowa, czasy, aspekt, podstawy słowotwórstwa i składni, w tym zdania proste i wybrane złożone [Janowska, Lipińska i in. 2016: 18-22].

Materiał leksykalny, gramatyczny i komunikacyjny, przewidziany dla tego poziomu, umożliwia uczącemu się poruszanie się w ograniczonym zakresie w następujących sferach życia: prywatnej, publicznej, edukacyjnej i zawodowej [ESOKJ 2003: 54-55].

Uczący się – biorąc aktywny udział w interakcji językowej w języku polskim – wchodzi w następujące role komunikacyjne: znajomy i niezajomy, kolega, przyjaciel, członek rodziny, gość, turysta, uczeń, student, klient, konsument, pacjent, telefonujący [Janowska, Lipińska i in. 2016: 24].

Czynnie opanowuje około tysiąca słów [Janowska, Lipińska i in. 2016: 16].

W oparciu o wytyczne ESOKJ oraz „Programów nauczania języka polskiego jako obcego, poziomy A1 – C2” zaproponowano znajdujący się poniżej sylabus z języka polskiego jako obcego dla studentów programu Erasmus. Przewiduje on listę zagadnień realizowanych przez dwa semestry nauki, w czasie spotkań dwa razy w tygodniu po 90 minut i przeznaczony jest dla początkujących. Zakłada się, że w ciągu 90 godzin możliwe jest zrealizowanie programu dla poziomu A1 z wybranymi elementami A2.

Zgodnie z opisem ESOKJ uczący się po ukończeniu kursu A1 powinien mieć podstawową znajomość języka polskiego i odnaleźć się w najbardziej elementarnych sytuacjach komunikacyjnych związanych z jego najbliższym otoczeniem.

Sylabus powstał w oparciu o wymienione w artykule dokumenty oraz o treści nauczania i zawarte w nich katalogi: intencjonalno-pojęciowy, tematyczny i gramatyczno-strukturalny, pochodzące z programów nauczania języka polskiego jako obcego [Janowska, Lipińska i in. 2016: 17-24].

Punktem wyjścia są zagadnienia z katalogów tematycznego i intencjonalno-pojęciowego, natomiast problemy gramatyczne z trzeciej listy traktowane są jako narzędzie do uzyskania celu komunikacyjnego. Z tego też powodu proponuje się ich wyselekcjonowanie i ograniczenie do prezentowania tych, które rzeczywiście są używane w danej sytuacji. Zadaniem uczącego się nie jest bowiem poznanie systemu gramatycznego (należy pamiętać, że studenci programu Erasmus w zdecydowanej większości nie są filologami), lecz skuteczna komunikacja w języku obcym.

Temat	Funkcje komunikacyjne	Narzędzia gramatyczne
1. Poznajemy się.	Nawiązywanie kontaktu, powitania, pożegnania, przedstawianie siebie i kogoś, nazywanie i identyfikowanie. Pytanie o informację, potwierdzanie, zaprzeczanie.	Odmiana czasowników „być”, „nazywać się”, „mieć”, zaimki osobowe, mianownik liczby pojedynczej rzeczowników, przymiotników i zaimków. Zaimki pytajne: „jak”, „czy”.
2. Co to jest? Kto to jest? Kim on jest?	Nazywanie i identyfikowanie. Pytanie o informację,	Zaimki pytajne „kto” i „co”, „kim”, „czym”, „gdzie”. Odmiana



Kim ona jest z zawodu?	potwierdzenie, zaprzeczanie.	czasowników „być”, „mieć”, „pracować”, „mieszkać”. Narzędnik w funkcji orzecznika w konstrukcji „On jest Polakiem”, „Ona jest nauczycielką”.
3. To jest moja siostra, a to mój brat. Masz rodzeństwo?	Identyfikowanie, wyrażanie przynależności, opisywanie.	Zaimki dzierżawcze. Biernik – wprowadzenie.
4. Jaki on jest? Jaka ona jest?	Opisywanie osób i rzeczy.	Zaimki pytajne „jaki, jaka, jakie”. Przymiotniki w mianowniku i narzędniku.
5. Czym się interesujesz?	Wyrażanie upodobania, preferencji/braku preferencji. Wyrażanie częstotliwości.	Narzędnik liczby pojedynczej i mnogiej – powtórzenie i uzupełnienie. Biernik liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników i przymiotników. Czasownik „interesować się” i „lubić”.
6. Proszę chleb i 30 deka szynki.	Wyrażanie ilości, prośby, życzenia, potrzeby.	Biernik i dopełniacz liczby pojedynczej i mnogiej. Liczebniki główne i przysłówki związane z ilością. Odmiana czasowników „jeść”, „pić”, „prosić”, „zamawiać”, „kupować”.
7. Codziennie wstaję o siódmej.	Wyrażanie relacji czasowych. Wyrażanie częstotliwości.	Odmiana czasowników związanych z opisywaniem rutyny dnia codziennego („budzić się”, „wstawać”, „iść”, „jechać”). Liczebniki porządkowe w funkcji okoliczników czasu (godziny).

8. Przepraszam, jak dojdę do...?	Wyrażanie relacji przestrzennych.	Odmiana podstawowych czasowników ruchu. Przyimki i wyrażenia przyimkowe związane z relacjami przestrzennymi. Dopełniacz, miejscownik liczby pojedynczej i mnogiej.
9. Może spotkamy się jutro o czwartej na rynku?	Proponowanie, akceptowanie, odmowa. Wyrażanie aprobaty i dezaprobaty, upodobań, preferencji, życzenia.	Powtórzenie i uzupełnienie wiadomości z fleksji imiennej – przypadki związane z relacjami czasowymi i przestrzennymi.
10. Jaka dziś jest pogoda?	Opis, wyrażanie preferencji, przekazywanie informacji, pytanie o informację.	Przymiotnik kontra przysłówki w konstrukcjach: „zimny dzień” i „jest zimno”.
11. Dzisiaj źle się czuję.	Wyrażanie potrzeby, prośby, opisywanie. Wyrażanie samopoczucia.	Celownik i biernik rzeczowników i zaimków osobowych w konstrukcjach typu: „Jest mi słabo.”, „Boli mnie głowa.”
12. Co robiłeś wczoraj?	Wyrażanie relacji czasowych dotyczących przeszłości.	Czas przeszły – tworzenie i użycie. Okoliczniki czasu związane z przeszłością.
13. Jakie masz plany na jutro?	Wyrażanie relacji czasowych dotyczących przyszłości.	Czas przyszły – tworzenie i użycie. Okoliczniki czasu związane z przyszłością.
14. Urodziłam się w _____.	Wyrażanie relacji czasowych, relacjonowanie wydarzeń przeszłych. Opowiadanie.	Aspekt czasownika. Tworzenie i użycie form niedokonanych i dokonanych.

15. Jadę na wakacje.	Wyrażanie relacji przestrzennych. Planowanie.	Powtórzenie i uzupełnienie materiału dotyczącego fleksji imiennej i składni (przypadki związane po przyimkach w wyrażeniach miejsca i czasownikach np. „do Pragi”, ale „w Pradze”, „Jadę na Słowację”, ale „Jestem na Słowacji”). Czas przyszły – powtórzenie i uzupełnienie.
16. Sport to zdrowie	Wyrażanie upodobania, samopoczucia, wyrażanie możliwości, wzywianie do działania, proponowanie. Wyrażanie opinii.	Tworzenie nazw zawodów i zajęć od dyscyplin sportowych.
17. Studiuję na uniwersytecie w _____.	Opisywanie, informowanie, pytanie o informację.	Zaimki pytajne w różnych przypadkach i pozostałe.
18. Wszystkiego najlepszego!	Składanie życzeń, zapraszanie, wyrażanie upodobania.	Celownik i dopełniacz w wyrażeniach typu „Życzę Ci wszystkiego dobrego, zdrowia, powodzenia...”.
19. Wyglądasz wspaniale! Gdzie kupiłaś tę sukienkę?	Wyrażanie opinii, aprobaty, dezaprobaty, prośba, informowanie, pytanie o informację.	Zaimki wskazujące w różnych przypadkach w konstrukcjach typu: „Czy mogę zobaczyć ten zielony sweter?”, „Czy są takie spodnie w rozmiarze M?”
20. Szukam mieszkania.	Identyfikowanie, pytanie o informację, informowanie, wyrażanie relacji przestrzennych, prośby, potrzeby, życzenia, podziękowanie.	Powtórzenie fleksji imiennej i rekcji czasowników oraz przyimków w okolicznikach miejsca związanych z opisem mieszkania i lokalizacji.

Każda z zaproponowanych jednostek lekcyjnych powinna być zrealizowana na dwóch dziewięćdziesięciminutowych spotkaniach, co daje 80 godzin lekcyjnych. Pozostałe godziny należy poświęcić na zadania powtórzeniowe i kontrolne (testy i egzamin) oraz na prezentację wybranych zagadnień z polskiej kultury i realioznawstwa. Warto wykorzystać fakt, że studenci programu Erasmus uczą się języka polskiego w Polsce i przeznaczyć godziny dotyczące kultury i polskich realiów na zajęcia w terenie: wizyty w muzeach, miejscach pamięci, spotkania z Polakami czy gry miejskie.

### Bibliografia

- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, uczenie, nauczanie ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego, poziomy A1 – C2*, Kraków.
- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Martyniuk W., 2004, *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, Kraków.
- Martyniuk W., Lipińska E., Seretny A., 2004, *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały konferencyjne*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html> (dostęp: 25.07.2021)

### Jakiego języka uczymy, czyli o propozycjach programowych do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych programu ERASMUS+

**Streszczenie:** ERASMUS, czyli międzynarodowy program wymiany studentów, umożliwia rozwijanie współpracy między uczelniami ponad granicami. Oprócz regu-

larnych studiów kierunkowych proponuje przyjezdnym lektoraty z lokalnych języków. Nie istnieją precyzyjne wytyczne dotyczące przebiegu lektoratu języka polskiego jako obcego dla studentów ERASMUSA, uczelnie mają w tym zakresie sporą autonomię. Jednak każdy uczący się może skorzystać z istniejących podstaw nauczania języka polskiego jako obcego, które prezentują jasne wytyczne związane z tak zwanymi trzema inwentarzami: intencjonalno-pojęciowym, tematycznym i gramatycznym dla poziomu A1. Na takim poziomie bowiem jest większość uczących się języka polskiego. Wytyczne programowe mają umocowanie w innym dokumencie unijnym, którym jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Obydwa proponowane dokumenty umożliwiają stworzenie sylabusów (komunikacyjnego, leksykalnego i gramatycznego) dla studentów zagranicznych pragnących poznać podstawy polszczyzny.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, zawartość programu nauczania, sylabus, Erasmus

MONIKA JAWORSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: monika.jaworska@ujk.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6816-3285

## **Oczekiwania i potrzeby cudzoziemców narodowości ukraińskiej w wieku dojrzałym uczących się języka polskiego jako obcego**

Expectations and needs of mature foreigners of Ukrainian  
nationality learning Polish as a foreign language

**S u m m a r y :** In recent years, a growing number of mature foreigners (especially from Eastern Europe, mainly from Ukraine) has been observed in Poland. Adult learners of a foreign language have different motivations and needs than young people. With age, the process of language learning also changes: acquisition transforms into a greater use of cognitive strategies and conscious learning, which affects the level of communication skills in a foreign language. The text discusses the results of a survey conducted among a group of mature people (Ukrainians) learning Polish as a foreign language both in natural conditions, without and with a formal education.

**K e y w o r d s :** teaching Polish as a foreign language, people from abroad, foreigners, mature age

W związku z przybywaniem do Polski, najczęściej w celach zarobkowych, coraz większej liczby dorosłych obcokrajowców, ludzi w wieku dojrzałym, zasadne wydaje się przeanalizowanie ich oczekiwań i potrzeb odnośnie do nauki języka polskiego jako obcego.

Celem pierwotnym przeprowadzonej wśród Ukraińców ankiety było określenie poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej osób, które zaczęły się uczyć JPJO w wieku dojrzałym, zarówno w warunkach naturalnych,

bez udziału nauczania formalnego, jak i w nauczaniu formalnym. Badanie ankietowe zostało przeprowadzone w 2019 r. Wielu cudzoziemców, którzy zadeklarowali wcześniej chęć udziału w takich badaniach, odmówiło współpracy, obawiając się najprawdopodobniej, że wyniki badań mogą zostać wykorzystane przeciw nim, np. słaba znajomość języka polskiego przeszkodzi w uzyskaniu Karty Polaka albo może oznaczać problemy w pracy itp. Ostatecznie uzyskano 14 ankiet.

Kolejnym celem badań było uzyskanie informacji na temat procesu uczenia się (a także nauczania) języka polskiego jako obcego przez osoby dorosłe, w szeroko rozumianym wieku dojrzałym, tj. powyżej 30. roku życia. Informacje te mogłyby być wykorzystane do analizy podręczników do nauki JPJO, opracowania programu nauczania JPJO osób w wieku dojrzałym itp. Badania te są przedmiotem niniejszego artykułu.

Inspiracją do przeprowadzenia badania były ustalenia Anny Jaroszewskiej dotyczące nauczania języków obcych seniorów [Jaroszevska 2013]. W celu przeprowadzenia badań wykorzystano nieco zmodyfikowany kwestionariusz ankiety przeprowadzonej przez A. Jaroszewską wśród polskich seniorów uczących się języka obcego. Sondaż Jaroszewskiej dotyczył rodzimych użytkowników języka polskiego uczących się różnych języków obcych przede wszystkim w Polsce, a więc środowisku egzogennym. Były to osoby powyżej 50. roku życia, głównie słuchacze Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W moim badaniu udział wzięły osoby pochodzenia ukraińskiego mieszkające w Polsce (w Kielcach i okolicy), opanowujące język polski w warunkach emigracyjnych, w środowisku endogennym.

Uczenie się języka odróżnia się zwykle od jego przyswajania. Według Idy Kurcz, powołującej się na ustalenia Stephena Krashena, przyswajanie języka to „spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w określonym języku” [Kurcz 2005: 80] i u dzieci dokonuje się to w sposób naturalny. Natomiast uczenie się języka oznacza „stosowanie specjalnych zabiegów [...] w celu opanowania określonych struktur językowych” [Kurcz 2005: 80; 204], zatem osoba dorosła uczy się języka bądź jest nauczana. Używa się także określenia akwizycja (ang. *acquisition*) języka na oznaczenie przyswajania języka, najczęściej przez dzieci, rzadziej przez dorosłych.

Procesy te, jeśli chodzi o osoby dorosłe, zwykle występują łącznie, jednak w wieku dorosłym obserwuje się przewagę refleksyjnego, systematycz-

nego uczenia się nad spontanicznym przyswajaniem. Jak pisze Ewa Lipińska, należy odróżnić pojęcie *języka obcego* od *języka drugiego*. „Język drugi przyswaja się bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym/ojczystym. Języka obcego uczy się najczęściej w szkole lub na kursach, w warunkach sztucznych” [Lipińska 2006: 19-20].

W literaturze przedmiotu występuje także termin *język docelowy*, który ma szersze znaczenie, obejmujące dwa wymienione wcześniej terminy (może być też zbieżny z zakresem jednego z nich). Rzadko dochodzi do sytuacji tylko uczenia się lub tylko przyswajania języka, gdyż zazwyczaj procesy te zająbiają się i uzupełniają, toteż poręcznie jest posługiwać się tym terminem.

Ostatecznie przeprowadzono badania ankietowe wśród osób, które uprzednio zadeklarowały udział w badaniach kompetencji językowej i komunikacyjnej. Poziom kompetencji językowej badanych osób udało się ocenić, analizując ich wypowiedzi zamieszczone w ankiecie. W większości wypadków nie jest on wysoki, jeśli chodzi o język pisany. Świadczą o tym błędy gramatyczne, stylistyczne, a także ortograficzne popełnione przez ankietowanych w odpowiedziach na pytanie, czym się kierują wybierając określoną formę nauki, np. „marzeniem nauczyć się języka polskiego”<sup>1</sup>, „wynikami po nauce”, „ja kieruję się, decydując na określoną formę nauki, wynikami po nauce”, „swoją potrzebą nauczyć się języka polskiego”, „ja kieruję się, decydując na określoną formę nauki, wynikami poziomu języka polskiego po nauce”, „żeby miałam wygodnie”, „marzeniem nauczyć się języka polskiego”, a także ortograficzne: „żatko”, „cienżarówka”, „polak”.

Sondaż przeprowadzono wśród dorosłych cudzoziemców mieszkających w Kielcach i okolicy. W badaniu zgodziło się wziąć udział 14 osób, przeprowadzono je metodą bezpośrednią (nie dobierano ankietowanych ze względu na płeć czy wykształcenie). Respondenci otrzymali ankiety do wypełnienia w dogodnej chwili i zwracali wypełnione do badaczki. Wymagało to od nich zaangażowania, a także znajomości języka na poziomie umożliwiającym zrozumienie pytań. Ankietowani nie zawsze odpowiadali na wszystkie pytania, nie zaznaczali odpowiedzi najbliższej ich doświadczeniu czy wiedzy, dlatego

<sup>1</sup> Wypowiedzi ankietowanych zostały przytoczone w oryginalnym zapisie.



wyniki nie są pełne. W pytaniach była możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi<sup>2</sup>.

Ankietowani to 9 kobiet i 5 mężczyzn, są to osoby z wykształceniem: zawodowym – 4 osoby, średnim – 3 osoby i wyższym – 7 osób; narodowości ukraińskiej.

Badane były osoby w wieku 30-35 lat (4 osoby<sup>3</sup>), w wieku 36-40 (2), 41-45 (3), 46-50 (2), 51-55 (1), 56-60 (1), > 60 (1).

Ankietowani pracują w Polsce jako: pomoc domowa (1), kierowca (międzynarodowy, ciężarówka) (3), sprzedawca (4), „różnie” (2). Z wykształcenia te osoby to: policjant (1), manager (1), ślusarz (naprawa samochodów) (1), księgowca (2), nauczyciel (1), fryzjer-kosmetyk (2) czy lekarz rodzinny (1). Dla 13 respondentów językiem ojczystym (językiem pierwszym) jest język ukraiński, dla jednej osoby – język rosyjski.

Większość ankietowanych uczy się języka polskiego od niedawna, krócej niż rok (6), 4 osoby uczą się języka polskiego od roku do 5 lat i 4 osoby powyżej 5 lat.

Motywacje do nauki języka polskiego w okresie dorosłości były różne, ale dominuje potrzeba porozumiewania się po polsku w pracy (6), istotny jest powód rodzinny – ankietowani mają znajomych i rodzinę w Polsce (5), znajomość języka pomaga im także poznawać kulturę i ludzi w Polsce (4); jeden z ankietowanych odpowiedział, że uczy się języka polskiego, bo chciałby zostać w Polsce na stałe, inni, że namówili ich do tego znajomi (2); znajomość języka jest potrzebna do znalezienia lepszej pracy (1), uczestnictwo w kursie językowym umożliwia ankietowanym utrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi (2). Interesujące jest to, że tylko połowa ankietowanych potrzebuje znajomości języka polskiego w pracy, co mogłoby świadczyć o tym, że funkcjonują w takim otoczeniu, w którym wystarcza znajomość języka ojczystego, a więc wśród innych Ukraińców, albo mają małżonka/małżonkę, który jest Polakiem/Polką. Większość ankietowanych języka polskiego uczyła się samodzielnie, podczas pobytu i pracy w Polsce (10); 6 osób uczyło się samodzielnie w domu, korzystając z książek, samouczków, telewizji, Internetu itd.; jedna osoba odpowiedziała: „Mój dziadek był polakiem i mówił czasem po polsku” i kolejna „na wykładach języka polskiego na uniwersytecie”.

<sup>2</sup> Ankieta została dołączona w aneksie.

<sup>3</sup> W nawiasach podaję liczbę odpowiedzi.

Żadna z osób ankietowanych nie uczyła się języka polskiego na zorganizowanych płatnych kursach, ale taką właśnie formę nauki większość uważa za najskuteczniejszą (6), 4 osoby wybrały samodzielną naukę (książki, kursy, telewizja itd.) w domu. Jedna osoba, która wybrała płatny kurs jako najkorzystniejszą formę nauki, odpowiedziała, że kierowała się „swoim doświadczeniem po samodzielnej nauce języka polskiego w ciągu 7 lat”, co świadczy o tym, że sformalizowane kursy czy zajęcia są wysoko oceniane przez uczących się, a samodzielną naukę nie zaspokajają wszystkich potrzeb cudzoziemców nabywających język polski. Dwóch ankietowanych, jako najkorzystniejszą formę nauki języka obcego dla osoby dojrzałej, wybrało indywidualne zajęcia z prywatnym nauczycielem i trzech – rozmowy ze znajomymi z Polski. Dominują jednak odpowiedzi, że respondenci uczą się języka polskiego samodzielnie w domu (6) i samodzielnie podczas pobytu/pracy w Polsce (10). Być może wybierają samodzielną naukę języka ze względu na wysokie koszty kursów i trudności z dostępem do takiej formy w mniejszych miastach i miejscowościach.

Dla ankietowanych pomocne w uczeniu się języka polskiego są: pobyt w Polsce (7), wsparcie rodziny (5), praca zawodowa, w której mają kontakt z językiem (7), uczenie się w warunkach naturalnych, tj. w Polsce, od Polaków (5), także nauczyciel – Polak (4) czy możliwość korzystania z polskiej telewizji (4).

Przeszkodą w uczeniu się języka polskiego jest m.in. brak środków na finansowanie nauki (4), zbyt duża odległość od miejsca zamieszkania do miejsca kursu (3), kiedy nauczyciel mówi niewyraźnie, szybko albo cicho (5), a także problemy z pisaniem (4) i czytaniem (2), co może skutkować stresem w czasie zajęć i niechęcią do aktywności na nich.

Według ankietowanych idealny nauczyciel języka polskiego powinien być: kobietą (2), Polakiem – polonistą (4), w dojrzałym wieku, ale nie senioralnym (2), mieć wysokie kompetencje językowe (3), metodyczne (4), międzykulturowe (2), ale także powinien być zaangażowany w to, co robi (4), ciekawie prowadzić zajęcia (3); powinien być wymagający (3), ale sympatyczny i miły (2), cierpliwy (6), z poczuciem humoru (2) i zrozumieniem potrzeb i problemów osób dojrzałych (2), z indywidualnym podejściem do każdego ucznia (2).

Większość uczących się oczekuje, że ukończenie kursu językowego pozwoli im swobodnie porozumiewać się w języku polskim (10), zmobilizuje ich do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych i zawodowych (3) oraz umożliwi nawiązywanie nowych znajomości i przyjaźni (2), a także pozwoli

lepiej zrozumieć Polaków (3), swobodnie podróżować i zwiedzać Polskę (2). Ankietyowani także podkreślają, że ważna dla nich jest poprawa wymowy (4) i utrwalenie słownictwa (3). Na pierwszym miejscu stawiana jest więc kompetencja komunikacyjna i kulturowa (może nawet międzykulturowa).

Jeśli chodzi o zakres tematyczny podejmowany na zajęciach języka polskiego, to jest on bardzo obszerny: ankietyowani chcieliby się zapoznawać z szeroko pojętą kulturą polską: literatura (3), film, muzyka, itd. (5), historia (3), gospodarka (2), polityka (2), sport (2), problemy społeczne (4), są także zainteresowani życiem codziennym (5), zwyczajami świątecznymi, obrzędami i tradycjami (5), najważniejsze są dla nich jednak zagadnienia praktyczne, przydatne w życiu codziennym (14), np. w sklepie, u lekarza, na targu itd. Znajomość tych zagadnień pozwoliłaby im zapewne na swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie, a także na udział w kulturze.

Ciekawym zagadnieniem jest preferowanie przez ankietyowanych grup jednorodnych pod względem narodowości (9), natomiast nie mają takich oczekiwań, jeśli chodzi o wiek uczestników kursu (podział ze względu na wiek, tj. młodzież, dorosłych, osoby dojrzałe) – połowa nie ma zdania na ten temat (7). Wydaje się, że osoby dorosłe, obawiają się oceniania ze strony innych grup narodowościowych, możliwych konfrontacji z powodu różnic kulturowych, być może kierują się niechęcią do wielokulturowości (6 osób odpowiedziało, że takie zjawiska są im obce i nie mają doświadczeń z wielojęzycznością; pięciu ankietyowanych ma doświadczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne); choć ankietyowani najlepiej czują się w swoim gronie, osób o podobnych doświadczeniach, tradycjach, systemie wartości, a rozwijanie kompetencji i umiejętności umożliwiających porozumiewanie się z przedstawicielami innych kultur nie mają dla nich większego znaczenia (5), to jednocześnie uważają, że takie kompetencje są ważne nie tylko dla osób młodych, ale i dojrzałych (6). Być może też mają poczucie, że przekaz dostosowany do jednorodnej pod względem językowym i kulturowym grupy będzie łatwiejszy w odbiorze.

Osoby dojrzałe uczące się języka obcego mają odmienne motywacje i potrzeby niż ludzie młodzi. Ankietywane osoby są jeszcze w wieku produkcyjnym, toteż znajomość języka polskiego jest im potrzebna przede wszystkim w pracy. Kontakt z językiem polskim w pracy jest zresztą dla siedmiu ankietyowanych czynnikiem pomagającym w jego uczeniu się.

Chociaż większość ankietyowanych uczyła się języka polskiego i przyswajała go samodzielnie i/lub w warunkach naturalnych, aż sześć osób uważa, że najlepszą formą uczenia się języka polskiego jest płatny kurs zorganizowany przez szkołę językową. Wraz z wiekiem zmienia się bowiem proces uczenia się języka: od procesu spontanicznego przyswajania do wykorzystywania w coraz większym stopniu strategii poznawczych w świadomym uczeniu się [Jaroszevska 2013: 40]. Z racji wieku ankietyowani całkowicie opanowali język pierwszy  $J_1$ . W związku z tym opanowują język polski w sposób mieszany: przyswajają (nabywają) język w obcojęzycznym dla nich otoczeniu i jednocześnie uczą się języka. Systematyczna nauka języka obcego w ramach kursów językowych niewątpliwie pomaga w organizacji procesu uczenia się.

Omawiane badanie sondażowe różni się od badania A. Jaroszevskiej, które było przeprowadzone na bardzo dużej grupie badanych (ponad 2 tys. ankiet) w wieku ponad 50 lat. Dotyczyło też nieco innego problemu – uczenia się języka obcego przez Polaków oraz związanych z tym trudności i oczekiwań.

Można jednak wysnuć, częściowo oczywiście, podobne wnioski:

- ważne są oczekiwania uczących się na kursach organizowanych przez szkoły językowe;
- program, treści i metody nauczania powinny być dostosowane do potrzeb uczących się;
- oprócz nauki gramatyki powinny być także podnoszone kompetencje komunikacyjne w typowych sytuacjach dnia codziennego;
- program nauczania powinien być skoncentrowany wokół materiału leksykalnego i gramatycznego, który będzie można wykorzystywać na co dzień w komunikacji z Polakami;
- treści nauczania powinny być tak dobierane, by były zgodne z zainteresowaniami uczestników kursu;
- dla większości badanych ważniejsze są ćwiczenia polegające na mówieniu i słuchaniu niż czytaniu i pisaniu;
- bardzo ważną rolę odgrywa nauczyciel, który powinien mieć nie tylko kompetencje językowe, ale także doświadczenie życiowe, szeroką wiedzę ogólną i duże kompetencje społeczne (m.in. indywidualne podejście do uczniów, respektowanie ich potrzeb i aktywności w czasie zajęć);
- kurs powinien być zorganizowany w łatwo dostępnym miejscu; pomieszczenie, w którym odbywa się nauka, powinno być dobrze wyposażone

w pomoce audiowizualne: tablice, plansze, plakaty, projektor, telewizor i radio, co pomaga w nauce języka, ale nauka mogłaby się odbywać także w warunkach naturalnych, np. wycieczki, warsztaty itp.;

- nauczanie języka polskiego powinno mieć możliwie szeroki kontekst kulturowy;
- przydatny byłoby podręcznik dostosowany do potrzeb i oczekiwań uczących się dorosłych.

Wyniki ankiety sondażowej utwierdziły mnie w przekonaniu, że badania obcokrajowców uczących się języka polskiego są potrzebne, mogą być wartościowe i przydatne przy planowaniu kursów i systemowej pomocy. Moim zdaniem warto się na tym zagadnieniu skoncentrować i dogłębnie zbadać potrzeby i oczekiwania osób uczących się języka polskiego jako obcego w Polsce. Interesujące także wydają się motywacje i potrzeby cudzoziemców uczących się języka polskiego nie w warunkach emigracyjnych, ale w swoich rodzimych krajach. Należałoby także przeanalizować dostępne na rynku podręczniki JPJO pod kątem oczekiwań osób dojrzałych uczących się języka polskiego.

Wyniki takich badań mogą okazać się przydatne w planowaniu pracy nauczycieli i osób organizujących kursy JPJO.

## Bibliografia

- Jaroszewska A., 2013, *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia i komunikacja*, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 19-28.

## Aneks

### ANKIETA

Wypełnienie ankiety jest proste i zajmie Państwu tylko kilkanaście minut. Aby udzielić odpowiedzi na pytanie, należy zakreślić w kółko wybraną odpowiedź (można wybrać kilka odpowiedzi). W miejscach wykropkowanych należy wpisać odpowiedź odręcznie.

Bardzo proszę o udzielenie odpowiedzi w części statystycznej – bez niej nie będzie możliwa analiza ankiety.

Dziękuję za pomoc i poświęcony czas, Monika Jaworska

### Dane statystyczne:

Wiek .....

Płeć – Kobieta/Mężczyzna

Kraj pochodzenia/narodowość .....

Język ojczysty (pierwszy język) .....

Wykształcenie – podstawowe / zawodowe / średnie / wyższe

Zawód (wykonywany/wyuczony) .....

1. Od jak dawna w dorosłym życiu uczy się Pani/Pan języka polskiego?  
od niedawna (od kilku miesięcy do roku) / od kilku lat (1-5) / powyżej 5 lat
2. Jakimi językami obcymi Pani/Pan mówi?
3. Jakiego języka obcego (oprócz polskiego) uczy się Pani/Pan aktualnie?
4. Jakich języków obcych uczyła/uczył się Pani/Pan dotychczas, ale zrezygnował z ich nauki?
5. Dlaczego zdecydowała się Pani/Pan na naukę języka polskiego w okresie dorosłości?  
Bez konkretnego powodu / ponieważ tego języka uczyłam/uczyłem się w młodości w szkole / ponieważ wiążą się z nim miłe wspomnienia z przeszłości / ponieważ uczenie się języków obcych to moje hobby / ponieważ namówili mnie do tego znajomi / znam już język polski i nie chcę go zapomnieć / mam dużo wolnego czasu, a uczenie się języka obcego jest dobrym sposobem na jego zagospodarowanie / język polski przydaje mi się w czasie podróży do Polski/ ponieważ mam rodzinę/znajomych w Polsce / dzięki znajomości języka polskiego mogę poznać kulturę i ludzi w Polsce / uczenie się języka polskiego pomaga mi zachować/rozwijać moją sprawność intelektualną / uczestnictwo w kursie językowym umożliwia mi utrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi / uczę się języka polskiego, ponieważ jest to modne / znajomość języka polskiego jest mi potrzebna w pracy / inne motywy (jakie?).
6. W jaki sposób dotychczas uczyła się Pani/Pan języka polskiego?

W młodości w szkole / samodzielnie w domu (książki, kursy multimedialne, telewizja, Internet, samouczki) / e-learning / na lekcjach indywidualnych z pomocą prywatnego nauczyciela / uczestnicząc w kursie języka polskiego organizowanym w mojej miejscowości / uczestnicząc w kursie organizowanym przez Szkołę

Polską w moim kraju / samodzielnie podczas pobytu/pracy w Polsce / na dwu- lub trzytygodniowym kursie języka polskiego w Polsce / inny (jaki?).

**7. Jaka forma uczenia się języka jest, Pani/Pana zdaniem, najkorzystniejsza dla osoby dojrzałej?**

Samodzielna nauka w domu (książki, kursy multimedialne, telewizja, Internet, samouczki, e-learning) / indywidualne zajęcia z prywatnym nauczycielem / płatny kurs języka polskiego jako obcego organizowany przez profesjonalną szkołę języka polskiego / kurs organizowany przez Szkołę Polską / samodzielne uczenie się języka polskiego podczas dłuższego pobytu w Polsce / na dwu- lub trzytygodniowym kursie języka polskiego w Polsce / rozmowy ze znajomymi z Polski / inna (jaka?).

**8. Czym kieruje się Pani/Pan, decydując się na określoną formę nauki?**

**9. Co pomaga Pani/Panu w uczeniu się języka polskiego?**

Przychylność i wsparcie rodziny / praca zawodowa, w której mam kontakt z językiem polskim / gdy mam dobrego nauczyciela / gdy nauczyciel jest osobą młodą / gdy nauczyciel jest w moim wieku / gdy mam różnych nauczycieli, którzy inaczej prowadzą zajęcia / gdy uczę się wśród znanych mi osób / gdy uczę się sam na sam z nauczycielem / gdy uczę się intensywnie (np. codziennie) / gdy uczę się od czasu do czasu i nie przemęczam się / liczna grupa uczących się ze mną / gdy uczę się indywidualnie w domu / gdy uczę się u siebie w kraju, na tradycyjnym kursie językowym / gdy uczę się w warunkach naturalnych, tj. w Polsce, od Polaków / gdy uczę się na dwu- lub trzytygodniowym kursie języka polskiego w Polsce / gdy w grupie przeważają osoby młodsze ode mnie / gdy w grupie przeważają osoby w moim wieku / gdy w grupie przeważają osoby starsze ode mnie / gdy grupa jest zróżnicowana pod względem wieku / gdy tempo prowadzenia zajęć jest szybkie / gdy tempo prowadzenia zajęć jest wolniejsze / gdy nauczyciel mówi głośno i wyraźnie / gdy zajęcia mają formę wykładu nauczyciela / gdy korzystam z podręcznika do nauki języka polskiego / gdy zajęcia wspierają moją aktywność intelektualną, a także ruchową / gdy jest dużo powtórzeń materiału / gdy stosowane są techniki wizualne (tablica, plansze, plakaty, projektor, itp.) / gdy nauczyciel jest Polakiem / gdy wśród uczących się są osoby innej narodowości, mówiące różnymi językami, pochodzące z różnych kręgów kulturowych / nacisk na ćwiczenia gramatyczne / nacisk na ćwiczenia na rozumienie ze słuchu (słuchanie) / nacisk na ćwiczenia na rozumienie tekstu pisanego (czytanie) / nacisk na konwersacje (mówienie) / możliwość korzystania z polskiej telewizji/radia / dostęp do polskojęzycznych czasopism lub książek / pomocne jest moje doświadczenie i wiedza w uczeniu się języka obcego / jestem osobą asertywną i nie boję się mówić po pol-

sku / w uczeniu się języka polskiego pomaga mi pobyt w Polsce, podczas którego mogę ćwiczyć swoje umiejętności / w uczeniu się języka polskiego pomagają mi kontakty z rodziną i znajomymi mieszkającymi w Polsce / inne (jakie?).

**10. Co przeszkadza Pani/Panu w uczeniu się języka polskiego?**

Brak środków na finansowanie nauki / brak podręcznika dostosowanego do potrzeb i zainteresowań osób dojrzałych / brak wsparcia rodziny i jej negatywne nastawienie / gdy kurs językowy odbywa się w miejscu odległym od mojego miejsca zamieszkania / gdy lokal, w którym odbywa się kurs językowy, nie jest przystosowany dla osób ze specjalnymi potrzebami/ mała częstotliwość zajęć językowych / gdy zajęcia językowe są zbyt intensywne i męczą mnie/ zbyt liczna grupa podczas zajęć językowych / gdy w grupie przeważają osoby młodsze / gdy w grupie przeważają osoby w moim wieku / gdy w grupie przeważają osoby starsze ode mnie/ gdy grupa jest zróżnicowana pod względem wieku / gdy materiały nauczania są nieczytelne i charakteryzuje je zbyt mały druk (czcionka) / gdy tempo prowadzenia zajęć jest zbyt szybkie/ gdy tempo prowadzenia zajęć jest zbyt wolne / gdy nauczyciel mówi szybko albo cicho i niewyraźnie/ gdy nauczyciel traci cierpliwość / gdy wśród kursantów są osoby innej narodowości, różnojęzyczne i z różnych kręgów kulturowych / zajęcia są prowadzone w formie wykładu / zajęcia wymagają ode mnie aktywności intelektualnej i fizycznej, a ja wolę słuchać i obserwować / jest zbyt dużo powtórzeń materiału / gdy zajęcia są zbyt monotonne / stosowane są techniki wizualne / nacisk na ćwiczenia gramatyczne / nacisk na ćwiczenie rozumienia ze słuchu (słuchanie) / nacisk na rozumienie tekstu pisanego (czytanie) / nacisk na konwersację (mówienie) / jestem osobą nieśmiałą i mam obawy przed mówieniem w języku obcym / nie lubię występować na forum, gdyż obawiam się ośmieszenia / uczenie się utrudnia mi gwar/hałas panujący na sali wykładowej lub za oknem / obowiązki domowe / problemy zdrowotne (często choruję) / problemy ze wzrokiem / problemy ze słuchem / problemy z pamięcią / problemy z koncentracją i utrzymywaniem uwagi / problemy z pisaniem / problemy z czytaniem / inne (jakie?).

**11. Co według Pani/Pana cechuje dobrego nauczyciela języka (polskiego)?**

Jest kobietą / jest mężczyzną / dobrym nauczycielem języka polskiego jako obcego może być tylko Polak i jednocześnie nauczyciel języka polskiego (polonista) /ma wysokie kompetencje językowe (zna bardzo dobrze język, którego naucza) / posiada rozwiniętą kompetencję międzykulturową (zna inne języki obce i kultury, jest otwarty na ludzi z innych kręgów kulturowych) / młody wiek / dojrzały wiek / sędziwy wiek (senior) / jest sympatyczny i miły / wykazuje wszechstronną wiedzę i zna się niemal na wszystkim / jest skłonny do bezinteresownej pomocy / cierpliwy / posiada wysokie kompetencje metodyczne (potrafi nauczać) / mówi wolno



i wyraźnie / dostosowuje styl pracy i tok zajęć do możliwości ucznia / można z nim porozmawiać na różne interesujące tematy / wyrozumiała / potrafi motywować ucznia / jest zaangażowany w to, co robi / ciekawie prowadzi zajęcia / jest przystojny/ładny / jest zadbany/schludny / organizuje różne materiały szkoleniowe / umie rozwiązywać konflikty w grupie / jest empatyczny / jest stanowczy/surorowy / otwarty na innych ludzi / ma poczucie humoru / miło się z nim rozmawia / zna i rozumie potrzeby i problemy osób dojrzałych / podchodzi indywidualnie do każdego ucznia / wymagający / inne (jakie?).

**12. Czego oczekuje Pani/Pan od kursu języka polskiego?**

Będę swobodnie porozumiewać się w języku polskim / pozwoli mi rozwijać i doskonalić komunikacyjną kompetencję językową / poprawię swoją wymowę / utrwale słownictwo / będę mogła/mógł z większym zrozumieniem czytać literaturę i prasę polską / pozwoli mi utrzymać dotychczasową sprawność intelektualną / zmobilizuje mnie do działania, do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych i zawodowych / zwiększy moją aktywność społeczno-kulturalną / dzięki nauce języka polskiego mam szansę nawiązać nowe znajomości i przyjaźnie / uczestniczenie w kursie sprawi, że nie będę odczuwać samotności / zaspokojone zostaną moje potrzeby uznania i przynależności do grupy bliskich mi osób / nauka języka obcego (polskiego) powinna być okazją do poznania i zrozumienia tego języka i jego kultury/ pozwoli mi na wykształcenie kompetencji międzykulturowej umożliwiającej mi lepsze zrozumienie Polaków / będę mogła/mógł swobodnie podróżować i zwiedzać Polskę / inne oczekiwania (jakie?).

**13. Jaki zakres tematyczny podejmowany podczas zajęć językowych byłby dla Pani/Pana najciekawszy?**

Zagadnienia praktyczne, przydatne w codziennym życiu (na targu, w sklepie, u lekarza, na poczcie itp.) / literatura polska / kultura (poezja, film, muzyka, teatr, malarstwo, inna sztuka)/ zagadnienia historyczne / gospodarka / polityka / edukacja / problemy społeczne / sport / życie codzienne w Polsce i innych krajach / tematyka świąt, tradycji, obrzędów / podróże / hobby / inny zakres (jaki?).

**14. Proszę określić preferowaną przez Panią/Pana aktywność na zajęciach.**

Preferuję bierny udział w zajęciach / aktywne uczestnictwo w dyskusji / sporządzanie notatek / praca samodzielna, np. przy rozwiązywaniu zadań pisemnych / dopytywanie, wyjaśnianie problemów / praca w parach lub większych grupach / uczestnictwo w projektach wymagających aktywności i kreatywności / przejmowanie roli nauczyciela (wyjaśnianie zagadnień) / edukacja w terenie (wycieczki) / inna (jaka?).

**15. Czy spotkała się Pani/Pan z przejawami wielojęzyczności, wielo- lub międzykulturowości?**

Nie, te zjawiska są mi obce / tak, znam te zjawiska z przeszłości (np. ze szkoły, pracy)/ tak, praktycznie codziennie mam do czynienia z tymi zjawiskami / tak, za pośrednictwem mediów (w kinie, w telewizji, w Internecie, w gazetach, słuchając muzyki) / tak, ponieważ mam rodzinę w innych krajach / w moim kraju to jest normalne zjawisko / tak, z racji wykonywanego zawodu mam do czynienia z wielojęzycznością lub z wielo- lub międzykulturowością / tak, bliskie mi osoby są innej narodowości bądź wywodzą się z innej kultury / tak, interesuję się innymi językami i kulturami / tak, interesuję się polityką, w której te zjawiska są coraz powszechniejsze / tak, ponieważ uważam, że każdy z nas, niezależnie od narodowości, reprezentuje odrębną, indywidualną kulturę.

**16. Jakie ma Pani/Pan doświadczenia w kontaktach z wielojęzycznością, wielo- bądź międzykulturowością?**

Nie mam takich doświadczeń / ma tylko doświadczenia pozytywne / mam tylko doświadczenia negatywne / mam doświadczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne/ nie mam zdania na ten temat.

**17. Czy Pani/Pana zdaniem ważne jest rozwijanie kompetencji i umiejętności umożliwiających porozumiewanie się z przedstawicielami innych kultur i lepsze ich zrozumienie?**

Dla mnie nie ma to większego znaczenia / uważam, że takie kompetencje ważne są tylko dla ludzi młodych / uważam, że takie kompetencje ważne są nie tylko dla ludzi młodych, ale i dla starszych pokoleń / kompetencja międzykulturowa jest współcześnie najważniejszą kompetencją dla udanych relacji społecznych.

**18. Czy Pani/Pana zdaniem w kursie językowym w ramach jednej grupy nauczania powinni uczestniczyć przedstawiciele tylko jednej narodowości?**

Tak, grupy powinny być jednorodne pod względem narodowości / im bardziej zróżnicowane grupy, tym lepiej / moim zdaniem nie ma znaczenia, czy taki podział będzie, czy też nie / nie mam zdania na ten temat.

**19. Czy Pani/Pana zdaniem na kursie językowym należy dokonywać podziału ze względu na wiek, tj. na młodzież, młodych dorosłych, osoby dojrzałe?**

Grupy powinny być różnorodne, a więc powinien być podział ze względu na wiek / im bardziej zróżnicowane będą grupy, tym lepiej / moim zdaniem nie ma znaczenia, czy taki podział będzie, czy też nie / nie mam zdania na ten temat.



### Oczekiwania i potrzeby cudzoziemców narodowości ukraińskiej w wieku dojrzałym uczących się języka polskiego jako obcego

**Streszczenie:** W ostatnich latach obserwuje się w Polsce rosnącą liczbę obcokrajowców (zwłaszcza ze wschodu Europy, głównie z Ukrainy) w wieku dojrzałym. Osoby dorosłe uczące się języka obcego mają odmienne motywacje i potrzeby niż ludzie młodzi. Z wiekiem zmienia się także strategia uczenia się języka: od procesu przyswajania spontanicznego do wykorzystywania w większym stopniu strategii poznawczych w świadomym uczeniu się, co wpływa na stopień opanowania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym. W tekście zostały omówione wyniki ankiety przeprowadzonej na grupie dojrzałych osób (Ukraińców) uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO) zarówno w warunkach naturalnych, bez udziału nauczania formalnego, jak i w nauczaniu formalnym.

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, JPJO, cudzoziemcy, obcokrajowcy, wiek dojrzały

EWA LIPIŃSKA

Uniwersytet Jagielloński  
e-mail: ewa.lipinska@uj.edu.pl  
ORCID: 0000-0002-9260-4885

### Podręczniki dla uczniów polonijnych – charakterystyka i wyróżniki

Textbooks for Polish students abroad – characteristics and distinguishing marks

**Summary:** In the paper the problem of didactic aids for teaching Polish as a heritage language in Saturday schools abroad is raised. Recently, handbooks designed to teach Polish as mother tongue were used on a mass scale, at present this is still not an uncommon procedure, although it is methodically reprehensible. A better option is teaching from handbooks created for Polish as a foreign language. It is worthwhile however to take into consideration already existing didactic aids dedicated directly for heritage language learners or – to create these aids for specified purposes. In the article a few means of evaluation of a handbook is showed, because it's role is to help and not to disturb teaching and learning.

**Keywords:** heritage language, ethnic schools, handbook evaluation

### Wstęp

W procesie kształcenia językowego splata się wiele czynników decydujących o jego kształcie, przebiegu i efektach. Na czoło wysuwają się dwa: nauczyciel i pomoce dydaktyczne. Najważniejszy jest nauczyciel, gdyż tok nauczania zależy od jego wykształcenia, predyspozycji, kompetencji, cech osobowości oraz umiejętności adaptacji do nowych sytuacji. To on za pomocą określonych

narzędzi takich jak: metody, style, strategie, techniki itp., w sposób bardziej lub mniej widoczny kieruje całym procesem. To w jego ustach „język, który nie ma samoistnego życia, staje się żywy – w odniesieniu do czynności i sytuacji w klasie” [Billows 1968: 65]. Zazwyczaj uczyący wybiera także podręcznik, a jeśli nie – ustala sposób jego wykorzystania i przygotowuje pomoce komplementarne. Nauczyciel nie powinien wszak utożsamiać swojej roli z rolą podręcznika, ucząc wszystkiego z tekstów w nim zawartych i ograniczać się do wyjaśniania jego treści [zob. *ibid.*]. Sylwetce nauczyciela, jego funkcji i wyzwaniom, którym musi sprostać, poświęcono wiele opracowań<sup>1</sup>, choć wciąż nie jest to temat wyczerpany.

W niniejszym artykule przyjrzymy się drugiemu istotnemu czynnikowi w edukacji językowej, czyli pomocom dydaktycznym, a ściślej podręcznikom – ze szczególnym uwzględnieniem tych, które służą uczniom mieszkającym zagranicą, posługującym się *językiem odziedziczonym*. Ta specyfika<sup>2</sup> w oczywisty sposób ujawnia implikacje dydaktyczne – język taki powinien bowiem być nauczany i jako ojczysty (podobny zakres wiedzy, zwłaszcza literackiej i kulturowej), i jako obcy.

### Pomoce dydaktyczne

Materiały dydaktyczne umożliwiają osiągnięcie ustalonych w programach celów, ułatwiają organizację i metodyczny przebieg procesu nauczania i uczenia się; motywują też do zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji oraz wpływają na przekazywanie wiedzy o kulturze i kraju docelowym. Wyróżnia się pomoce:

- sensu largo, czyli wszystkie materiały stanowiące podstawę procesu nauczania i uczenia się, np. prasa, film, piosenki (oryginalne, wykorzystywane okazjonalnie dla celów dydaktycznych);
- sensu stricto, czyli podręczniki i inne pomoce (preparowane specjalnie dla procesu nauczania) [zob. Pfeiffer 2001: 162].

<sup>1</sup> Zob. np. Lipińska [2005, 2006], Lipińska, Seretny [2014, 2019], Janowska [2019], Majcher-Legawiec [2021], Młyński [2021].

<sup>2</sup> Zob. np. Lipińska, Seretny [2012, 2016].

Uznajemy materiały w szerokim rozumieniu (zazwyczaj przygotowywane/opracowywane, zebrane przez uczącego) za uzupełniające, dodatkowe, a podręcznik (zazwyczaj napisany nie przez uczącego) za pomoc prymarną.

Zdaniem J. Nocoń [2009: 44] „[p]odręcznik uznawany jest za odrębny gatunek, przynależący do dyskursu dydaktycznego. Posiada on cechy tekstu naukowego lub popularnonaukowego, ale materiał jest opracowany i przedstawiony zgodnie z zasadami dydaktyki”. F.L. Billows<sup>3</sup> [1968: 80-81] stwierdził, że podręcznik to:

- przewodnik dla nauczyciela;
- pomoc pamięciowa dla ucznia;
- stały wskaźnik opracowanego już przez ucznia materiału;
- czynnik zespalający różne zakresy nauki języka;
- środek pozwalający na rozszerzenie doświadczenia językowego ucznia poza jego najbliższe otoczenie i ograniczone doświadczenie.

Należy odrębnie traktować podręcznik wiodący (główny), a odrębnie podręczniki profilowane, celowane w poszczególne sprawności, w podsystemy języka lub tylko przygotowujące do egzaminów. W niniejszym artykule uwagę skupiamy na tym pierwszym. Jego zadaniami są:

- prezentacja autentycznego języka docelowego;
- rozwijanie umiejętności i sprawności językowych;
- prezentacja wiedzy krajo- i kulturoznawczej – „*civilisation*”;
- adekwatna organizacja i systematyzacja materiału nauczania (selekcja, gradacja, prezentacja i powtarzanie);
- motywowanie i aktywizowanie uczniów.

[na podst. Pfeiffer 2001: 167]

Specyficzna konstrukcja podręcznika „zapewnia ciągłość materiału, pozwala powracać do analizowanych już problemów, uczeń czuje się pewniej, mając w zasięgu taki całościowy repertuar zagadnień językowo-kulturowych” [Janowska 2015: 161]. Książka do nauki języka stanowi swego rodzaju bezpieczną kotwicę i dla uczniów, i dla nauczyciela. Jest to pomoc fundamentalna, choć – podkreślmy – nie jedyna.

<sup>3</sup> Mimo że przytaczane tu opinie autora liczą ponad 50 lat, nie straciły nic na aktualności.

## Z czego uczyć języka polskiego jako nierodzimego

Rolą podręcznika jest ukazanie perspektyw bardziej odległych i trudno osiągalnych przyjemności, które znajdują się poza ciężką do przebycia barierą obcości języka; podręcznik powinien więc apelować do imagacji ucznia i jego żądy wiedzy. Powinien reprezentować i dawać przedsmak wszystkich książek, które pragnie przeczytać i zgłębić.

[Billows 1968: 64]

Podręcznik wiodący do nauczania języka obcego lub odziedziczonego musi być przeznaczony dla konkretnego poziomu zaawansowania i – jeśli to możliwe – dla konkretnych grup (w tym wiekowych). Powinny go cechować zróżnicowane i atrakcyjne techniki nauczania. Poza tym ma posiadać podobne cechy jak pozostałe pomoce w kwestii konstrukcji, dobranych celów, gradacji trudności itp. O ile w kwestii języka polskiego jako obcego jest to prawie zawsze spełniane, o tyle w odniesieniu do języka odziedziczonego – nie. Dla obcokrajowców uczących się polszczyzny pomoce są bowiem zazwyczaj przygotowywane przez samych uczących z krótszą lub dłuższą praktyką zawodową, posiadający odpowiednią wiedzę i stosowne kompetencje. W większości przypadków autor testuje swoje dzieło w całości lub we fragmentach na podopiecznych podczas jednej edycji kursu lub kilku lat. Należy poprawki, uzupełnia, ogranicza objętość lub ją poszerza, usuwa fragmenty, które się nie sprawdzają, nie cieszą się zainteresowaniem czy są zbyt trudne.

Autorem dobrego podręcznika będzie doświadczony nauczyciel, który oddał całą swoją wiedzę i umiejętności do dyspozycji wszystkich jego użytkowników. Będzie on starał się tak wystopniować materiał, aby każdy element struktury języka wypływał w sposób jasny i naturalny z poprzedniego; będzie go zatem rozszerzał stopniowo i zapewni mu możliwość właściwych powtórzeń [...].

[Billows 1968: 68]

Uczącym się poza Polską zaś proponuje się (do niedawna było to postępowanie powszechne) materiały przeznaczone dla tych, którzy w Polsce żyją i dla których polski jest językiem ojczystym, choć porównanie umiejętności i wiedzy obu grup oraz czasu spędzanego na nauce polszczyzny wypada bardzo niekorzystnie dla dzieci i młodzieży z zagranicy.

Poza Polską istnieją trzy typy szkół<sup>4</sup>: 1. pozostające w ramach polskiego systemu edukacji, 2. należące do systemów edukacji innych państw, 3. działające w ramach systemu prawnego danego kraju, lecz poza jego systemem edukacji. Zarówno pierwsza, jak i druga grupa funkcjonują pod egidą polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej, co – mówiąc skrótowo – polega na nauczaniu opartym na krajowej podstawie programowej i z krajowych podręczników. Typ trzeci, czyli sobotnie szkoły polonijne (szkoły społeczne), pracujące w okrojonym czasie i w gorszych warunkach lokalowych (chodzi np. o brak biblioteki czy utrudniony dostęp do map, odtwarzaczy CD/MP3, rzutników multimedialnych itd.) korzystają często, jak wspomniano, z podręczników, z których uczą się ich koledzy w Polsce. Przeciwnie więc niż w przypadku pomocy do nauczania języka obcego – nie są to materiały specjalnie dla nich przygotowywane, a co za tym idzie – są nieodpowiednie, gdyż specyfika języka odziedziczonego wyklucza możliwość stosowania pomocy dydaktycznych właściwych nauczaniu języka ojczystego.

W Stanach Zjednoczonych<sup>5</sup>, o czym pisze A. Bonusiak, jeszcze pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku korzystano ze starych podręczników opracowanych dla szkół parafialnych dawno temu przez siostry felicjanki lub z pozycji przeznaczonych dla szkół polskich funkcjonujących przy Wojsku Polskim w okresie II wojny światowej. Sprowadzono podręczniki z Anglii i Kanady od działających tam Polskich Macierzy<sup>6</sup>. Wreszcie sięgano, choć ostrożnie i w specyficzny sposób, do publikacji wydawanych w Polsce i rozpowszechnianych przez Towarzystwo Polonia. Te ostatnie poddawane były swoistej cenzurze: usuwano z nich wszystkie treści, które były nie do zaakceptowania lub wydawały się za trudne do odbioru przez Polonię. Tak przygotowane pomoce wykorzystywano w szkołach w formie skryptów lub nawet, używając dzisiejszych sformułowań, „pirackich” przedruków. Bez zmian używano jedynie elementarza M. Falskiego i ćwiczeń do klas początkowych [zob. Bonusiak 2004: 94]. Właściwie każda placówka rozwiązywała kwestię podręczników we własnym zakresie i w zależności od swych możliwości finansowych. Z. Sibiga,

<sup>4</sup> Zob. szerzej Lipińska, Seretny [2014].

<sup>5</sup> Stany Zjednoczone stanowią tu przykład, ale podane informacje odnoszą się także do bardzo wielu Polonii na świecie.

<sup>6</sup> Krótką historię Polskiej Macierzy Szkolnej (Zagranicą) przedstawi M. Tomiczek [2020: 148].

także badający szkolnictwo polonijne w USA<sup>7</sup>, zaznacza, że „do podręczników wydawanych w Polsce nauczyciele polonijni mają wiele zastrzeżeń. Długie teksty w książkach dla klas I – III nadają się do czytania w klasach starszych, dla których z kolei treść czytanek jest zbyt infantylna” [Sibiga 1994: 72]. Autor zaznaczył, że uczyący podkreślają, że w takich pomocach występuje trudne słownictwo, dobierane pod kątem celów nauczania języka polskiego w Polsce, nieodpowiadające potrzebom nauczania języka polskiego jako obcego [odzie-dziczego]; zgłaszają również, że tematyka jest niedostosowana do zainteresowań dzieci mieszkających w Stanach Zjednoczonych [zob. op. cit.: 73]. Z drugiej strony wysuwane są zastrzeżenia „do podręczników wydawanych w Londynie, w których znajdują się teksty o mało interesującej tematyce dla uczniów szkół polonijnych” [ibid.].

Treści podręczników wydawanych przez Polską Macierz Szkolną Zagranicą dla uczniów mieszkających na obczyźnie analizie poddała M. Tomiczek [2020]. Wyodrębniła kilka ważnych, powtarzających się w nich zagadnień<sup>8</sup>. Są to m.in.:

- kształtowanie tożsamości rozumiane jako ciągłe poszukiwanie siebie i podejmowanie prób zdefiniowania siebie w kontekście warunków, w jakich znalazła się dana jednostka;
- wewnętrzne rozdarcie osobowości między dwie narodowości: ‘rodzimą’ i lokalną, co jest bolesnym nieraz problemem ucznia;
- kształtowanie pozytywnych postaw etnicznych przejawiające się między innymi w tolerancyjnym podejściu do kultury i obyczajowości członków innych narodów;
- angażowanie się w życie społeczne i aktywność społeczną;
- kultywowanie tradycji, mowy ojczystej oraz wartości kultury rodzimej.

To pozytywne strony zbadanych materiałów dydaktycznych i zalecane byłoby stosowanie ich w pozycjach właśnie powstających czy już istniejących, lecz przygotowywanych w II (lub kolejnej) wersji – uzupełnionej/poprawionej. Autorka jednak zamieszcza także krytyczny komentarz do analizowanych podręczników. Pisze:

<sup>7</sup> Zob. też Z. Sibiga [1999].

<sup>8</sup> Autorka pomija sprawy religii, która – jej zdaniem – w społeczeństwie polskim „jest włączona w obręb wartości typowo polskich” [Tomiczek 2020: 151].

Autorzy starają się zachować bezstronność w prezentowaniu treści, ale w pewnych momentach, stosując odpowiedni język, na który składają się przede wszystkim pełne zabarwienia emocjonalnego sformułowania perswazyjne, narzucają swój światopogląd oraz sposób interpretowania zjawisk i zdarzeń. Selektywny dobór materiału posiada zatem znamiona wywierania wpływu na uczniów, kształtowania ich postaw i świadomości według własnych wzorców. Czytanki dobrane są bowiem w taki sposób, aby ukazywać Polskę i Polaków jak najlepszym światłem. [...] Utrwała to w dzieciach i młodzieży obraz doskonałej ojczyzny, ale nie uświadamia istnienia ciemnych kart historii Rzeczypospolitej oraz momentami nagannych postaw przejawianych przez naród polski. [...] Budowanie w uczniach miłości do kraju nie powinno być oparte na tworzeniu jej zafalszowanego wizerunku. Wychowankowie muszą zdawać sobie sprawę z istnienia słabych stron Rzeczypospolitej, by móc skoncentrować się na mocniejszych i umiejętnie bronić kraju na przykład podczas dyskusji z rówieśnikami ze szkół angielskich.

[Tomiczek 2020: 153]

Według opinii działaczy oświatowych, o czym wspomina A. Bonusiak [2004: 95], tylko nauczyciel pracujący na miejscu potrafi napisać dobry, dostępny dla uczniów, podręcznik. Należy się z tym zgodzić, lecz pod warunkiem, że spełnia on określone warunki glottodydaktyczne – wszak języka odziedziczonego uczy się za pomocą metod języka obcego [zob. Lipińska, Sekretny 2012, 2016]. Działający w kraju autorzy nie mają możliwości napisania dobrego podręcznika bez znajomości realiów emigracyjnych [zob. ibid.]. Jest to rzeczywiście bardzo ważny atrybut pomocy dydaktycznych dla uczniów spoza Polski. Umiejętność nazwania po polsku tego, co dzieje się dookoła, znacznie poszerza możliwość rozmowy z rodziną i polskimi rówieśnikami oraz uświadamia uczącym się równoległość kulturową obu krajów, np. polskie święta oraz święta w kraju osiedlenia, polskie zwyczaje i zwyczaje obserwowane w nowym miejscu. Wprowadzenie elementów lokalności do podręcznika rozwija świadomość kulturową i obyczajową oraz zbliża oba światy, co wpisuje takie materiały w nurt edukacji międzykulturowej.

Wydaje się, że idealnym rozwiązaniem byłaby współpraca nauczycieli-metodyków-praktyków uczących w Polsce języka polskiego jako obcego z tymi, którzy uczą języka odziedziczonego na obczyźnie z zastrzeżeniem, że każda Polonia<sup>9</sup> musiałaby przygotować własny konstrukt. Chodzi tu o opracowanie

<sup>9</sup> O Poloniach i ich językach zob. Lipińska [2019].



odpowiedniego szkieletu pomocy dydaktycznych, który byłby dopasowany do specyfiki szkół polonijnych w danym kraju. Nie można przy tym zapomnieć o nowoczesności – obecnej tak w szacie graficznej, jak i w tematyce lekcji oraz w materiałach komplementarnych. Dla większości młodych odbiorców ojczyzną staje się kraj, w którym się urodzili, gdzie się wychowują, uczęszczają do szkół; są też mocniej związani z miejscowym krajobrazem i otoczeniem, a „polskość” może mieć dla nich znaczenie wtórne. Należy zatem umiejętnie i taktownie niwelować różnice między jakością nauczania w polskich szkołach sobotnich (często starego typu, z niewspółczesnymi pomocami) a tymi w szkołach lokalnych, gdzie zazwyczaj używa się bardziej nowoczesnych materiałów dydaktycznych odpowiadających zainteresowaniom młodych ludzi i w oparciu o nowe technologie.

#### (Nie)trafność wyboru podręcznika

„Podręcznik jest uogólnieniem, które nie zawsze odpowiada potrzebom danej klasy. Nauczyciel powinien dostosowywać zawarty w nim materiał do potrzeb swych uczniów” [Billows 1968: 70]. Musi więc potrafić wybrać właściwą pomoc dydaktyczną dla swoich podopiecznych. H. Komorowska [2002: 40 i nn.] wyróżniła trzy fundamentalne czynniki przydatne w takiej selekcji. Jej zdaniem podręcznik ma:

- sprzyjać opanowaniu wszystkich sprawności i podsystemów językowych;
- umożliwiać uczniom samodzielną pracę;
- ułatwiać pracę nauczycielowi.

Autorka podkreśla, że powinien jeszcze umożliwiać powtarzanie, utrwalanie, kontrolę i ocenę opanowania materiału; wymienia także inne istotne elementy decydujące o wyborze danej pozycji, takie jak: praktyczne i dogodne dla prowadzącego rozplanowanie podręcznika, klarowny spis treści, wyraźny podział na jednostki, tytuły części, duży, łatwy do czytania druk, proste, jasne i zrozumiałe instrukcje, dobrze dobrany, ułatwiający orientację materiał ilustracyjny. Ponadto, według opinii H. Komorowskiej, warto brać pod uwagę obecność (lub brak): zestawu ćwiczeń, klucza do ich rozwiązania, instrukcji

umożliwiających pracę własną z zeszytem ćwiczeń, prostych, trafnych i wyrazistych podsumowań dotyczących struktur gramatycznych, ilustracji/grafów, lekcji powtórzeniowych/sprawdzianów, odwoływania się do przerobionego materiału z wyraźnymi odnośnikami do numerów ćwiczeń, tekstów, stron. Nie bez znaczenia są komponenty dopełniające w postaci materiałów wspierających, takich jak: nagrania, materiały ilustracyjne, gry.

Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel lubił wykorzystywane pomoce i dobrze się czuł, pracując z nimi, gdyż wpływa to bezpośrednio na sposób prowadzenia zajęć i jego satysfakcję. Ich dobór niezgodny z własnymi preferencjami i/lub potrzebami czy profilem uczących się może skutkować porażką edukacyjną, a w najlepszym razie – nudnym, nieciekawym, nieefektywnym tokiem pracy. I. Janowska [2015: 162] uważa, że „lektorzy podejmują błędne decyzje, kierując się często rynkową popularnością proponowanych serii metodycznych czy przyciągającą szatą graficzną”. Do tego mogą dać się zwieść sugerowanym przez autora/autorów poziomem zaawansowania i niewłaściwie zastosować go w pracy z grupą o zbyt wysokich lub zbyt niskich umiejętnościach. Będzie wtedy musiał tę pomoc nieustannie modyfikować, uzupełniać lub przygotowywać dodatkowe materiały, a wtedy podręcznik nie tylko nie spełni swej roli, ale stanie się udręką dla wszystkich uczestników procesu nauczania.

Nietrafne wyselekcjonowanie pomocy dydaktycznych dla konkretnej grupy uczniów nabiera szczególnego znaczenia za granicą – zwłaszcza w sobotnich szkołach polskich. Podkreśmy raz jeszcze, że podręczniki używane w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego nie sprawdzą się na obczyźnie, choć można i trzeba je traktować jako materiały komplementarne.

#### Ewaluacja podręcznika

Umiejętność ewaluacji podręcznika to ważny cel codziennej pracy nauczyciela, dlatego powinna być ona rozwijana już na etapie kształcenia nauczycieli. Ocena podręcznika pociąga za sobą refleksję dotyczącą własnego kontekstu nauczania, np. odniesienie celów zakładanych przez podręcznik do własnych celów, decyzje dotyczące korzystania z książki nauczyciela czy zeszytu ćwiczeń.

[Kusiak-Pisowacka 2015: 71]

Ewaluacja podręcznika pełni dwie podstawowe role: *prognozującą* i *retrospekcyjną*. Pierwsza polega na jego ocenie przez nauczyciela przed wprowadzeniem w tok kształcenia, a druga dotyczy jego weryfikacji po pewnym okresie pracy [zob. *ibid.*]. Prognozowanie powinno pomóc uczącemu w podjęciu decyzji, czy dany podręcznik będzie dla niego i dla jego uczniów najlepszy. Wsparciem w tej diagnozie<sup>10</sup> mogą być poniższe kryteria:

#### I Adresatywność:

1. kto ma być odbiorcą (m.in. poziom znajomości języka, wiek, profil grupy)?
2. jakie są warunki nauczania (lokalowe, czasowe)?
3. jaki jest cel nauczania i w jakim czasie ma być osiągnięty?
4. jaki jest kontekst nauczania (egzo-/endolingwalny)?

#### II Typografia:

1. czy szata graficzna jest atrakcyjna?
2. czy wielkość czcionki i sposoby wyróżniania są odpowiednie?
3. czy zamieszczono czytelny spis treści?
4. czy układ jednostki lekcyjnej jest przejrzysty?
5. czy w podręczniku jest klucz do ćwiczeń?
6. czy są materiały komplementarne (np. dźwiękowe)?

#### III Kompletność i koherencja materiałów:

1. czy za pomocą podręcznika można rozwijać wszystkie sprawności i podsystemy języka?
2. czy podręcznik zawiera treści językowe i niejęzykowe (*civilisation*)?
3. czy techniki nauczania są zróżnicowane?
4. czy podręcznik przyczyni się do rozwijania autonomii uczniów?
5. czy materiały zawarte w podręczniku są wewnętrznie spójne?
6. czy podręcznik odpowiada współczesnym wymogom/standardom europejskim i czy jest dopasowany do systemu certyfikacji?

#### IV Język: czy w podręczniku można znaleźć różne odmiany języka i czy przekaz jest dopasowany do adresata?

<sup>10</sup> Na podst. Komorowska [2002], Gębał [2006]. Zob. też „Wybrane pytania ze wzoru opinii merytoryczno-dydaktycznej sporządzanej przez rzeczoznawców recenzujących podręczniki” [Kusiak-Pisowacka 2015: 70-71].

‘Kontekst nauczania’ (p. I, 4) ma bodaj największe znaczenie w selekcji materiałów dydaktycznych na obczyźnie, czyli w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Uczący muszą się wnikliwie przyjrzeć danej pomocy dydaktycznej, sprawdzając, czy są w niej odniesienia do lokalności (topografia, imiona ‘bohaterów’ czytanek, klimat, pory roku, tradycje i obrzędy, kulinaria, sposoby spędzania wolnego czasu, rzeczywistość szkolna, zajęcia pozalekcyjne itp.) oraz elementy interkulturowości. Koncepcja podręcznika powinna być wyraźnie oparta na porównaniu/kontraście polskiego i lokalnego świata. Część uczniów nigdy w Polsce nie była i do niej nie pojedzie. Trzeba zatem sprawić, aby potrafili mówić po polsku o swojej rzeczywistości, poznając jednocześnie tę, która należy do ich przodków.

Język podręcznika do języka odziedziczonego to kluczowy element w jego ewaluacji. Zbyt prosty lub zbyt trudny może całkowicie go wyeliminować z użycia. W sytuacji, gdy uczniowie mają mało możliwości osłuchania się i czytania w polskim, stanowi dla nich wzorzec, ważny punkt odniesienia, a do tego nieodzowną pomoc dla uczącego.

Osobny podręcznik dla nauczyciela i tzw. zeszyt ćwiczeń dla uczących się nie są – moim zdaniem – niezbędne, dlatego nie zostały umieszczone w propozycji kryteriów doboru materiałów dydaktycznych. Poprawnie skonstruowana pomoc powinna zawierać czytelne dla uczącego wskazówki (np. zawarte w poleceniu do zadania) oraz odpowiednio sporządzony materiał ćwiczebny dla uczących się. Dobrze przygotowany metodycznie nauczyciel<sup>11</sup> wie, jak postępować z wybranym podręcznikiem i umie radzić sobie z ewentualnymi modyfikacjami w jego używaniu, dostosowując go do „tu i teraz”.

Warto zwrócić uwagę na to, że do oceny podręcznika powinni być zachęceni także sami uczniowie, którzy się z niego uczą, ponieważ „rozwijanie świadomości podręcznikowej to ważny cel w ramach kształtowania ich autonomii” [Kusiak-Pisowacka 2015: 73]. Przeprowadzony przez nauczyciela sondaż może stanowić dla niego nieocenione źródło informacji i pomoże w decyzji wyselekcjonowania odpowiedniego materiału dydaktycznego w przyszłości. Dodatkowo pamiętajmy, że „prywatnym podręcznikiem ucznia staje się dobrze prowadzony zeszyt” [Billows 1968: 66].

<sup>11</sup> Obecnie na rynku jest sporo pomocy metodycznych; organizuje się wiele szkoleń, warsztatów oraz studiów podyplomowych – także online.

W szkole polonijnej należy ukierunkować językowo nauczanie wszystkich przedmiotów, a posługiwanie się poprawną, odpowiednią do kontekstu polszczyzną uczynić nadrzędnym celem procesu kształcenia. Warto więc rozważyć wprowadzenie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w wersji interdyscyplinarnej. To by się wiązało z zupełnie innym podejściem do programu i materiałów dydaktycznych. W podręczniku powinny się zatem znaleźć zagadnienia językowe, literackie, a także z dziedziny historii, geografii wiedzy o Polsce itd. Jawi się to jako bardzo trudne, ale nie niemożliwe do wykonania przedsięwzięcie.

## Bibliografia

- Billows F.L., 1968, *Technika nauczania języków obcych*, tłum. B. Jasińska, B. Pawłowska, Warszawa.
- Bonusiak A., 2004, *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1984–2003*, Rzeszów.
- Gębał P.E., 2006, *Generacja PLUS. Nowe podręczniki do języka polskiego jako obcego na tle rozwoju preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 88-106.
- Janowska I., 2015, *Błędy metodyczne w planowaniu i prowadzeniu lekcji*, „Acta Universitatis Lodzianensis 22 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, Łódź, s. 155-171.
- Janowska I., 2019, *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 339-353.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kusiak-Pisowacka M., 2015, *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka Stosowana”, 14: 3/2015, s. 65-75, <https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/13367523/6+Lingwistyka+Stosowana+14+Monika+Kusiak-Pisowacka.pdf> (dostęp: 5.05.2021 r.).
- Lipińska E., 2005, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i na obczyźnie*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 78-87.
- Lipińska E., 2006, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 79-98.

- Lipińska E., 2019, *Język polonijny czy języki polonijne? „Postscriptum Polonistyczne”*, nr 2 (24), s. 191-206.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2014, *Nauczanie polszczyzny w skupiskach polonijnych – doświadczenia, wnioski, propozycje*, [w:] *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, red. D. Praszałowicz, J. Kulpińska, Kraków, s. 161-172.
- Lipińska E., Seretny A., 2014, *Polonista, ale jaki? O pograniczach dydaktyki polonistycznej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Kraków, s. 107-118.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” nr 10, s. 45-61.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Współczesny polonista – nauczyciel polifunkcyjny czy wyspecjalizowany?*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 9-24.
- Majcher-Legawiec U., 2021, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego w dobie przemian społeczno-kulturowych*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków.
- Młyński R., 2021, *Kompetencje logopedyczne nauczyciela języka polskiego jako nierodzimego w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Sibiga Z., 1994, *Kształcenie polonistyczne dzieci i młodzieży w szkołach polonijnych Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Rzeszów.
- Sibiga Z., 1999, *Sprawność językowa uczniów szkół polonijnych Stanów Zjednoczonych*, Rzeszów.
- Tomiczek M., 2020, *Podręczniki szkolne Polskiej Macierzy Zagranicą a edukacja i wychowanie dzieci polskich na obczyźnie*. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 1, 1 (luty 2020), 143-155, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-445fbc43-8134-4069-9fd3-887abcf5135f/c/14.pdf> (dostęp 5.05.2021 r.).

## Podręczniki dla uczniów polonijnych – charakterystyka i wyróżniki

**Streszczenie:** W artykule poruszono problem pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako odziedziczonego dla sobotnich szkół na obczyźnie. Niedawno masowo korzystano tam z podręczników do nauczania języka ojczystego, obecnie też

jest to nierzadki proceder, a to jest metodycznie naganne. Lepszą opcją jest korzystanie z pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego, choć warto korzystać z istniejących już podręczników dla uczniów na obczyźnie, a przede wszystkim – tworzyć je do określonych potrzeb. W artykule zwraca się uwagę na sposoby ewaluacji podręcznika tak, aby stanowił realną pomoc, a nie przeszkodę w uczeniu (się).

Słowa kluczowe: język odziedziczony, szkoły polonijne, ewaluacja podręcznika

BARBARA ŁUKASZEWICZ

Uniwersytet Warszawski

e-mail: barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2320-8934

## Codziennosc jako kategoria lingwakulturowa w glottodydaktyce polonistycznej

Everydayness as a linguacultural category in teaching Polish  
as a foreign language

**S u m m a r y :** The article concerns the category of everydayness, which is an inalienable part of culture expressed through language. Including it in the glottodidactic process is important for the development of linguistic and intercultural competences of learners. However, in the materials for teaching Polish, topics related to Polish holidays and customs are often highlighted. I believe that everyday life should be a superior category compared to festivities, the reasons for which I have presented in the article. Some of my considerations are devoted to the study of customs. Its presentation completes and explains many aspects of talking about everydayness and festivities on the basis of glottodidactics. I also discussed selected ways of incorporating the issue of everydayness into the process of learning Polish language and culture as foreigners.

**Key words:** teaching Polish as a foreign language, teaching Polish culture, linguaculture, everydayness, colloquial language, festivities, customs

O wadze zagadnienia codzienności w nauce JPJO lektor przekonuje się już na początku pracy z nowymi kursantami. Na pytanie o motywację i cele związane z nauką zwykle padają podobne odpowiedzi: obcokrajowcy mieszkający w Polsce<sup>1</sup>

<sup>1</sup> W artykule przedstawiam refleksje związane z nauczaniem cudzoziemców przebywających w Polsce, a zatem uczących się języka polskiego jako obcego w środowisku endolingwalnym.



chcą zrozumieć znaczenie napisów czy komunikatów polskojęzycznych, porozumieć się z sąsiadami, sprzedawcami, kolegami z pracy czy uczelni, poradzić sobie w razie problemów napotkanych w nowej dla siebie rzeczywistości. Również tym, którzy z przyczyn prywatnych chcą poznać polszczyznę, zależy głównie na umiejętności prowadzenia rozmów w sytuacjach codziennych. To właśnie funkcja komunikacyjna języka – tak istotna w dydaktyce języka obcego – jest domeną „kulturowych zachowań codziennych, rzadziej świątecznych czy okazjonalnych” [Garncarek 2012: 11].

Co się składa na codzienność? Z pewnością nie każdy Polak odpowiedziałby na to pytanie tak samo – podobnie jak badacze dyscyplin humanistycznych, wskazujący na brak dokładnej definicji tego pojęcia i jego wieloznaczność [zob. Hałas 2009: 55; Szarota 1995: 204]. Poza przykładami sytuacji, które użytkownicy języka intuicyjnie nazywają codziennymi, można wskazać na pewne konotacje pojęcia *codzienność*. Marek Krajewski [2009: 179] zaznacza, że już sama ta nazwa „sugeruje, iż jest wymierzona w przyszłość, zawiera w sobie bowiem pewność, że nie tylko nastanie »jutro«, ale też będzie ono podobne do »dzisiaj« i »wczoraj«”, a także, że nie należy utożsamiać codzienności „z prozaicznością, z tym, co nieważne, błahe” [op. cit.: 198]. Zdaje się jednak, że właśnie z tym wszystkim codzienność kojarzona jest najbardziej, w przeciwieństwie do odświętności – swoistego *sacrum*, stałego eksponatu każdej podręcznikowej wystawy polskiej kultury i tego, co dla Polaków najbardziej charakterystyczne i najcenniejsze być powinno. „Świętości nie szargać, bo trza, żeby święte były, ale Świętości nie szargać: to boli” – słowa Stańczyka z *Wesela* Wyspiańskiego nie tracą wcale na aktualności, gdyż panteon spraw świętych i odświętnych wciąż odgrywa zbyt dużą rolę, by dać się sprofanować przez codzienność – uchodzącą za bledszą i mniej zachęcającą. Owo wrażenie glottodydaktyce przynosi więcej szkód niż korzyści, bo to właśnie na zderzenie się z nową codziennością, a nie odświętnością, cudzoziemców należy przygotować w pierwszej kolejności.

Odświętność jest łatwiej definiowalna niż codzienność – kojarzy się ją z najważniejszymi datami w kalendarzu i zwyczajami obowiązującymi w danym kraju, a często i z dominującym w nim wyznaniem religijnym – jak w Polsce z katolicyzmem. Nie przeżywa się jej na co dzień, jej doświadczenie jest rzadkie i już w tej niskiej częstotliwości tkwi jej urok. Nie powinien on jednak zbyt osłepiać dydaktyków i przysłaniać najważniejszych celów

dydaktyki języka obcego, a te zdecydowanie mocniej realizowane są poprzez podejmowanie tematów zaliczanych do codzienności – *profanum*, w obrębie którego żyje i działa każdy, a więc i cudzoziemiec wtapiający się w kulturę polską. Mimo to trudno wskazać na podręcznik – bez względu na poziom zaawansowania językowego – w którym nie byłoby co najmniej jednej lekcji dotyczącej świąt i zwyczajów<sup>2</sup> kultywowanych w Polsce. Warto sobie uświadomić, że zsumowana liczba dni, w które są one obchodzone, nie składa się nawet na pełny miesiąc. Czas lekcji poświęca się zatem tematyce obarczonej sporadycznością, która „bywa”, a nie „jest”. Tłumaczenie leksyki odnoszącej się do świąt i przybliżanie ich charakterystyki zajmuje niekiedy naprawdę dużo czasu – szczególnie w przypadku cudzoziemców pochodzących z odległych kultur, dla których świat polskiej odświętności jest dość egzotyczny. Wiele pojęć i słów-kluczy klasyfikuje się jako kulturowe, czyli jednostki silnie nacechowane kulturowo. Oznacza to, że nie wyjaśni się ich znaczenia w pełni wyłącznie za pomocą obcojęzycznego ekwiwalentu. Tłumaczenie dydaktyczne takich pojęć wymaga dodatkowego nakładu czasu i wysiłku tak ze strony dydaktyka, jak uczących się. Jeszcze ciężiej może ono przebiegać po uświadomieniu sobie, jak rzadko wielu z nich używają sami Polacy, kojarzący je wyłącznie z danym świętem wypadającym raptem raz do roku. Czy z glottodydaktycznego punktu widzenia przeznaczanie lekcji na dokładne wyjaśnianie przebiegu polskich świąt i znaczenie zwyczajów powinno zajmować tak dużo czasu?

Cudzoziemiec otaczany odświętnością na lektoratach i na kartach podręczników może mieć wrażenie swoistej kulturowej schizofrenii, ponieważ po wyjściu z sali lekcyjnej otacza go bowiem nic innego jak codzienność – ta część polskiej kultury, której może zabraknąć na kursie wypełnionym odniesieniami do świąt i zwyczajów, w pewien sposób „świętych”, bo obowiązkowo włączanych w proces nauki języka i kultury obcych. Tymczasem owa niezbywalność jest jedynie wrażeniem. Ograniczenie czasu poświęcanego polskim świętom i ich obchodom nie zaszkodzi cudzoziemcom, nie zaburzy poznawania przez nich polskiej kultury ani nie utrudni procesu adaptacji. Natomiast do tego wszystkiego może przyczynić się bagatelizowanie wielu aspektów polskiej codzienności.

<sup>2</sup> W artykule „zwyczajami” określam andrzejki, mikołajki, uroczystość Wszystkich Świętych itd.

Mówienie o czasie świątecznym wydawać się może nie tylko bardziej pociągające, lecz także łatwiejsze dla samych dydaktyków. Owa łatwość dotyczy przedstawiania ogólnych prawd, malowania ilustracji dotyczącej przeciętnego Nowaka czy Kowalskiego. Zakładamy bowiem, że każdy z nas siada do wigilijnego stołu, je żurek w Niedzielę Wielkanocną, zapala znicze na grobach 1 listopada. A przynajmniej, że każdemu z nas to robić wypada, bo tradycja związana ze świętami i zwyczajami jest niepodważalna i ogólnonarodowa. Nawet jeśli są osoby, które jej nie kultywują, wydają się jedynie marginesem polskiego społeczeństwa. Odświętność jest zatem w miarę bezpieczna – lektor będący rodzimym użytkownikiem danego języka jest w stanie sam odtworzyć z pamięci i przywołać na lekcji własne wspomnienia pokrywające się w znacznej mierze z relacjami wielu innych członków jego kultury.

Kształt codzienności nie jest już tak oczywisty. Zależy od wielu czynników, którym raczej nie podlega odświętność. Można stwierdzić, że codzienność „niejedno ma imię” – w znacznej mierze zależy od wieku, sytuacji edukacyjnej, zawodowej i rodzinnej, miejsca zamieszkania czy statusu materialnego. Nie bez powodu niejeden biedny zarzuca bogatszemu od siebie „oderwanie od rzeczywistości”, podczas gdy tak naprawdę każdy z nich ma swoją własną rzeczywistość i codzienność. Lektor może co prawda odnieść się do doświadczeń swoich i najbliższych, ale na ich podstawie nie wyeksponuje obrazu „typowego Polaka”, którego z pewnością niejeden cudzoziemiec chciałby poznać. Jak zatem ją okiełznać i przedstawiać obcokrajowcom? Bez generalizujących wniosków i usilnych prób internalizacji własnych doświadczeń, bez przedstawiania ich jako „jedynych słusznych” – w taki sposób można rozpocząć mówienie o tendencjach, modach, powtarzalnych sytuacjach, które charakteryzują codzienność w danym kraju. Szukanie informacji na ich temat nie stanowi w dzisiejszych czasach wyzwania niemożliwego do realizacji. Dzięki Internetowi wszyscy mamy dostęp do licznych badań, sondaży czy opracowań socjologów dotyczących wielu aspektów codzienności. Nie jest ona zatem niewiadomą, a raczej zaniedbanym i poniekąd „niechcianym” dzieckiem badaczy wielu dyscyplin, w tym glottodydaktyki.

Zarówno codzienność, jak i odświętność przejawiają się nie tylko na poziomie tradycji, zachowań czy sfery niewerbalnej. Ich liczne aspekty zostały zakodowane w języku: powiedzeniach, utartych frazach, skrzydlatych słowach, rytuałach językowych czy przysłowia. Da się z nich odczytać to, czego wielu

obcokrajowców chciałoby się dowiedzieć o polskiej kulturze, ale i o czasach minionych [zob. Sękowska 2012: 199-204]. Spojrzenie na język jak na świadectwo kultury daje odbiorcom jej pełniejszy obraz, pozwala ją lepiej zrozumieć, „obłaskawić”, ale i celebrować: poprzez język uczestniczymy w codzienności i kultywujemy odświętność. To za jego pomocą najpełniej je wyrażamy, a nie tylko opisujemy – pod warunkiem, że na lekcjach obowiązuje komunikacja monolingwalna, a język-pośrednik jest raczej „ostatnią deską ratunku” niż głównym środkiem komunikacji.

Codziennność można określić jako kategorię „pierwszej potrzeby”. Musi się w niej odnaleźć w zasadzie każdy cudzoziemiec przebywający w obcym kraju – czy to jako turysta, pracownik, czy z powodów prywatnych. Dobrym miernikiem tego, co można scharakteryzować jako „codzienne”, są programy kursów survivalowych – ich głównym celem nie powinno być nic innego, jak „esencja” codzienności, i to, co na co dzień przydaje się najbardziej [por. Łukaszewicz 2017]. To jednak tylko podstawa i wprowadzenie do codzienności, bo jej złożoność i wieloaspektowość pozwala na włączanie jej w program nauczania na każdym poziomie zaawansowania. Wszyscy jesteśmy na nią poniekąd „skazani”, choć negatywne nacechowanie tego określenia zapewne niejednemu obcokrajowcowi skojarzyłoby się właśnie z odświętnością. Wystarczy porozmawiać z cudzoziemskimi słuchaczami, których bliscy pochodzą z Polski, o przywiązaniu Polaków do celebrowania Wielkanocy czy spędzania świąt w wielkim gronie rodzinnym. Nie zawsze odnajdują się w specyfice polskiego świętowania, bywa ona dla nich równie intrygująca, co przytłaczająca. Zdarzyć się może także opinia – dotycząca głównie Bożego Narodzenia – że jego „wyjątkowość” to raczej ślepotą kulturową niż faktyczny stan rzeczy, gdyż wiele tradycji z nim związanych powtarza się w innych kulturach. Ciekawe bywają za to porównania zwyczajów, które w kulturze polskiej budzą zgoła inne konotacje niż w innych krajach – przykładem są dziady, które w Polsce kojarzą się głównie z dziełem Mickiewicza, a wciąż obchodzone są chociażby na Białorusi. Wśród cudzoziemskich słuchaczy znajdują się i tacy, którzy na temat świąt nie powiedzą zbyt wiele, bo nie oznaczają one dla nich nic więcej poza kilkoma dniami wolnego. Codziennność to zagadnienie w większym stopniu egalitarne, niewprowadzające podziałów na świętujących, nieświętujących, wierzących czy niewierzących. Na jej temat wypowiedzieć się może każdy cudzoziemiec, bo porównania z poszczególnymi aspektami codzienności ro-

dzimej są czynione automatycznie. Nie tylko rozwijają one kompetencję międzykulturową, przygotowując do doświadczania różnic i podobieństw między światem rodzimym a obcym, lecz także pozwalają pozbyć się mylnego wrażenia o jednakowości codzienności, bez względu na szerokość geograficzną. Ma ono dwie przyczyny na gruncie glottodydaktyki – z jednej strony wpływa na nie globalizacja, z drugiej – spłycające podejmowanie zagadnienia codzienności i wiązanie jej wyłącznie z powtarzalnymi na co dzień czynnościami.

Wyjaśnień i dodatkowych kontekstów pozwalających szerzej spojrzeć tak na kwestię codzienności, jak odświętności dostarczają badania nad obyczajowością. Na gruncie polskim jej pionierem był Jędrzej Kitowicz, twórca *Opisu obyczajów za panowania Augusta III*, do którego warto powrócić, by przekonać się, że zainteresowanie codziennością nie narodziło się współcześnie. O osiemnastowiecznych obyczajach możemy się dowiedzieć z kilku części dzieła, m.in. z *O wychowaniu dzieci czy O obyczajach chłopskich*. Powrót do obrazu codzienności w danych wiekach to część nauki historii, możliwość poznania dawnej Polski, ale i korzeni współczesnych obyczajów – schematów, które wytworzyły się w danej kulturze. Te najbardziej charakterystyczne uznawane są nawet za jej wyróżniki, czego dowodzą badania Beaty Łaciak [2014]. Za cechy w największym stopniu odróżniające kulturę polską od innych respondenci uznali w pierwszej kolejności reguły obyczajowe dotyczące obchodzenia świąt. Polacy deklarują duże przywiązanie do nich, przypisują im wartość sentymentalną i uważają, że celebrowanie świąt powinno pozostać stałą częścią kultury polskiej. Ten wniosek wyjaśnia przykładanie tak dużej wagi do odświętności przez autorów materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego. Jako rodzimi użytkownicy i członkowie kultury polskiej uznają święta i tradycje z nimi związane za zagadnienie, którego nie można pomijać w glottodydaktyce. To błędne koło, bo zamiast spojrzeć na treści kulturowe z dystansu i perspektywy cudzoziemca uczącego się polszczyzny, autorzy niejednokrotnie zdają się patrzeć na nią tak, jakby adresowali tworzone materiały do samych siebie. Ten wyróżnik polskości odgrywa rolę dla nich samych, ale niekoniecznie dla adresatów podręczników – tym bardziej, jeśli temat Bożego Narodzenia czy Wielkanocy pojawia się w kolejnej w ich życiu książce do nauki języka, na każdym poziomie zaawansowania. Jak stwierdził Zygmunt Bauman [2017: 319] – osoby zajmujące się nauczaniem należą do ważnej w każdym społeczeństwie

grupy „kulturowych maklerów”: „żywych kanałów» informacji, od których zależy jej niezakłócone i wystarczająco szerokie rozprzestrzenianie się [...] są oni »głównymi zasobnikami« dóbr kulturowych”. W przypadku nauczycieli języka polskiego jako obcego bycie „kulturowym maklerem” to nie tylko przedstawianie tego, co najcenniejsze dla Polaków, lecz także – a może przede wszystkim – przefiltrowanie tych treści przez potrzeby i priorytety cudzoziemców poznających nową dla siebie kulturę. Skoro glottodydaktycy potrafią z dystansu patrzeć na własny język, to taka perspektywa konieczna jest także w przypadku rzeczywistości pozawerbalnej – inaczej proces nauczania będzie niespójny i monotony, czego przykładem jest właśnie proporcja między codziennością a odświętnością.

Inspirujące i przydatne w omawianiu obrazu polskiej codzienności są dwa kolejne wyróżniki polskości, które najczęściej wskazywali uczestnicy badania Łaciak. Po obchodzeniu świąt za najważniejszy uznali oni rodzinność, podkreślając wartość silnych więzi łączących krewnych. Uwidacznia się ona w momentach wspólnego świętowania, ale nie tylko. Okazuje się, że oczywista i obowiązkowa dla Polaków jest wzajemna pomoc, rozumiana jako opieka nad starszymi i dziećmi, również tymi dorosłymi. Obejmuje ona nie tylko pielęgnowanie w czasie choroby, lecz także dzielenie się pieniędzmi. Łaciak wskazała wręcz na „nakaz” pomocy rodzinie, co daje się zauważyć, patrząc chociażby na wciąż pejoratywne skojarzenia związane ze żłobkiem czy z domem spokojnej starości. Nie budzą za to zdziwienia takie sytuacje jak: wspólne mieszkanie ze starszymi rodzicami czy pomoc finansowa udzielana dzieciom przez rodziców. To rzutuje na codzienność wielu Polaków, na ich zobowiązania i troski. Świadczy też o sytuacji osób zaczynających dorosłe życie, ale i tych, którzy zakończyli etap pracy zawodowej – stosunkowo wielu młodych Polaków nie stać na usamodzielnienie się i wyprowadzkę od rodziców, a starszych – na utrzymanie się z emerytury. Takich tematów związanych z życiem rodzinnym jest zdecydowanie więcej i podejmowanie ich na lektoratach ułatwia cudzoziemcom zrozumienie życia Polaków w zdecydowanie większym stopniu niż kolejna lekcja na temat świąt. Z kolei dopiero trzecim czynnikiem wyróżniającym kulturę polską na tle innych jest – zdaniem ankietowanych – religia. Ta niska pozycja może budzić zaskoczenie cudzoziemców kojarzących Polskę z krajem katolickim, w którym – według obiegowej opinii – wiara i instytucja Kościoła mają niebagatelne znaczenie. Wskazane przez Łaciak wyróż-

niki świadczą o tym, że ani obchodzenie świąt, ani dbanie o relacje rodzinne nie są przez Polaków wiązane bezpośrednio z samą religią. Stanowią raczej wartości uniwersalne, które same w sobie mają na tyle duże znaczenie, że nawet przy mniejszej roli Kościoła byłyby zapewne dla Polaków priorytetowe.

Częścią codzienności jest oczywiście język – już na samym początku nauki cudzoziemcy dowiadują się o istniejącym w polszczyźnie podziale na formuły formalne i nieformalne, oficjalne i nieoficjalne. Lektorzy przyzwyczajają ich do tego, że nie z każdym jest się na „ty” i nie każdemu można mówić „cześć” – taka pomyłka może w wielu sytuacjach zaszkodzić obcokrajowcom i urazić odbiorcę ich słów. Z czasem dowiadują się także, które z poznawanych wyrażen uznaje się za mniej lub bardziej potoczne. To kolokwializmy i potoczmy są wyrazem codzienności, a samą potoczność „uznaje się tradycyjnie za odmianę języka etnicznego, która obsługuje sferę komunikacji codziennej” [Warchala 2003: 7]. Języka potocznego użytkownicy polszczyzny uczą się w pierwszej kolejności i opierają się na nim w codziennej komunikacji, ponieważ jest to „język najbardziej prosty, najbardziej konkretny, najbliższy” [Bartmiński 1992: 37].

Języka potocznego nie pomija się w tworzeniu materiałów dydaktycznych, a czasem wręcz się go uwypukla – jak w serii *Polski, krok po kroku* – dzięki czemu lektorzy mogą przybliżyć cudzoziemcom język codziennych rozmów i niekiedy pustych semantycznie reakcji, jak wtrącanie bezwiednie „no”. Istnieją też słowa w podręcznikach pomijane, a na co dzień często słyszalne, jak „kurde” czy „kurczę”, przez niektórych cudzoziemców utożsamiane z najczęstszym polskim wulgaryzmem ze względu na podobieństwo brzmieniowe. Warto i takie słowa pokazywać na lekcji, bo właśnie z nich składa się otaczająca cudzoziemców codzienność i niezrozumienie ich może prowadzić do zaburzenia komunikacji z rodzimymi użytkownikami polszczyzny. Badacze zwracają jednak uwagę na ostrożne i przemyślane włączanie języka potocznego w program nauczania języka polskiego. Aldona Skudrzyk [2010: 52-53] wskazuje na „granice stawiane z dwu przeciwnych stron” – jeszcze w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia „były one nazbyt przymknięte”, bo wówczas zaczęto dopiero formułować postulat uczenia zachowań potocznych [por. Skudrzyk 1994], natomiast obecnie „są zbyt szeroko otwarte”. Badaczka uważa za niebezpieczny nadmiar języka potocznego w podręcznikach, który wiąże z intensywnym poszerzaniem zasięgu komunikacyjnego potoczności

i zmianami, jakie zaszły w polszczyźnie po 1989 roku. Jolanta Tambor [2010: 312-314] zauważa, że skutkiem nauczania zgodnego z podejściem komunikacyjnym stało się w dużej mierze uczynienie z języka mówionego i potocznego przedmiotu nauczania.

Na kolejnych, wyższych poziomach zaawansowania językowego obcokrajowcy poznają coraz więcej jednostek nacechowanych kulturowo – powiedzeń, frazeologizmów i wyrażen dotyczących różnych elementów życia codziennego. Kim jest *niedzielny kierowca*, a czym *szewski poniedziałek*? Dlaczego mówimy, że ktoś ubrał się *jak stróż w Boże Ciało*, komu *sobota wystaje spod niedzieli*? Co dokładnie Polacy uznają za *przedmioty codziennego użytku*, czym jest *załatwianie spraw codziennych*, czym *dni powszednie*, a czym *grzechy powszednie*? Takich przykładów jest w polszczyźnie jeszcze więcej: mówimy o *chlebie powszednim*, *bohaterze dnia*, *szukaniu wczorajszego dnia*, *rozboju w biały dzień*, *przejsciu do porządku dziennego czy byciu na porządku dziennym*. Znaczenie tych pojęć tworzy obraz pewnych reguł, tendencji czy przekonań obowiązujących w kulturze polskiej, które dla samych Polaków są oczywiste. Język tworzy codzienność, pozwala ją wyrazić, ale i koduje pewne jej aspekty, co na gruncie glottodydaktyki da się wykorzystać jako sposób poznawania kultury poprzez język.

Powyższe rozważania nie są krytyką włączania kategorii odświętności w proces nauki języka polskiego jako obcego, lecz zwróceniem uwagi na jej mniejsze znaczenie w porównaniu z codziennością w kształceniu językowym cudzoziemców. Regularne powracanie do świąt, tradycji i zwyczajów polskich nie przyczynia się do rozwoju językowo-kulturowego cudzoziemców i nie powoduje, że lepiej oni znają oni polską rzeczywistość choćby ze względu na to, jak krótko trwa czas świąteczny w skali roku. Początkujących warto zaznajomić z tematem polskich świąt, ale nie należy rozbudowywać lekcji im poświęconych – przede wszystkim pod względem leksykalnym. Wystarczająco trudne dla uczących się z niektórych kultur będzie zrozumienie znaczenia i przebiegu poszczególnych zwyczajów, nie mówiąc o aspekcie językowym. Należy się też zastanowić, czy podejmowanie tematu poszczególnych świąt za każdym razem, kiedy wypadają one w kalendarzu, na pewno jest konieczne w przypadku danej grupy obcokrajowców. Jeśli to kolejne w ich życiu omówienie Wielkanocy czy andrzejek, to lekcję warto poświęcić innemu, nowemu dla nich zagadnieniu. Może nim być chociażby temat z pozoru mało oryginalny –



jak ochrona środowiska – osadzone w realiach polskich, takich jak możliwości i trudności związane z dbaniem o nie w Polsce czy stosunek samych Polaków do ekologii. Zastąpienie ogólnych konstatacji i twierdzeń zagadnieniami ściśle związanymi z życiem codziennym w Polsce pozwala na realizowanie założeń programowanych przy równoczesnym poznawaniu polskiej kultury codzienności.

Podjęcie z cudzoziemcami wielu tematów dyskutowanych przez Polaków pozwala również samemu lektorowi spojrzeć na daną kwestię z innej perspektywy. Przykładem są niedziele handlowe i niehandlowe, które w Polsce zaczęto wprowadzać w 2018 roku. Wtedy też podjęłam ten temat na zajęciach z cudzoziemcami z różnych krajów i okazało się, że kontrowersje, jakie wywoływał od początku ten pomysł, dla części z nich były zupełnie niezrozumiałe. Przykładowo w Grecji czy Austrii handel w niedziele jest ograniczony w różnym stopniu od dawna i uczący się potrafili wskazać więcej zalet tego przepisu niż Polacy komentujący artykuły na ten temat w mediach społecznościowych. Inne zagadnienia otwierają pole do dyskusji na problemy, na które polski lektor może nawet nie zwrócić wcześniej uwagi – tego doświadczyłam przy omawianiu Programu 500+, posiłkując się sondażem na jego temat przeprowadzonym w jednym z polskich miast. Przeciwnicy programu zwracali uwagę na to, że ich zdaniem wiele kobiet pod wpływem otrzymywanej pomocy finansowej zrezygnowało z pracy i liczy teraz tylko na pomoc państwa, co ocenili jednoznacznie negatywnie. To wywołało w uczestnikach zajęć różne przemyślenia na temat definicji słowa „praca” i tego, czy zajmowanie się domem i dziećmi można nazwać „pracą”. Jeszcze innych dziwiło przywiązywanie wagi Polaków do pracy zarobkowej i uznawanie jej za wartość – etos pracy w Polsce zwykle budzi zdziwienie m.in. u członków kultur skandynawskich. Tego rodzaju zagadnienia i bieżące wydarzenia omawiane na lekcji, z pomocą lektora i odpowiednim przygotowaniem przez niego pod kątem językowym, pozwalają na zaktualizowanie i uzupełnienie treści zamieszczanych w podręcznikach i poznawanie nie tylko kultury polskiej, lecz także kultur cudzoziemców biorących udział w lektoratach.

Warunkiem rozumienia codzienności i obcowania z nią przez cudzoziemców jest pomoc lektora – żywego tekstu kultury, który nie traktuje procesów i wydarzeń dziejących się na co dzień w swoim kraju jako „po prostu życia», naturalnej normy bytu praktycznego” [Łotman 2010: 10]. Obserwacja

otaczającej rzeczywistości, analiza nauczanego języka i zainteresowanie wynikami najaktualniejszych wniosków badaczy zajmujących się zagadnieniem codzienności sprawią, że lektoraty będą prawdziwym przygotowaniem do uczestniczenia w świecie, do którego cudzoziemcy wracają po wyjściu z sali lekcyjnej.

## Bibliografia

- Bartmiński J., 1992, *Styl potoczny*, [w:] *Język a kultura*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, t. 5, Wrocław, s. 37-54.
- Bauman Z., 2017, *Kulturowe determinanty procesu poznawczego*, [w:] tegoż *Szki-ce z teorii kultury*, Warszawa, s. 307-324.
- Garncarek P., 2012, *Dlaczego kultura popularna nie ma czasu*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa, s. 11-17.
- Hałas E., 2009, *Powrót do codzienności? Szkic problematyki socjologii życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa, s. 51-63.
- Krajewski M., 2009, *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty, reżimy podtrzymujące*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska.
- Łaciak B., 2014, *Codziennie i odświętne obyczaje, tradycje i przemiany*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie – codzienność i odświętność*; <https://youtu.be/JrTcbTKd3z0>; 1:24:05–1:54:48 (dostęp: 30.06.2021 r.).
- Łotman J., 2010, *Rosja i znaki. Kultura szlachecka w wieku XVIII i na początku XIX*, tłum. B. Żyłko, Gdańsk.
- Łukaszewicz B., 2017, *Survival po polsku. Potrzeby komunikacyjne cudzoziemców rozpoczynających naukę języka polskiego*, [w:] *Multi-Lingua-Didactica 2*, red. M. Marcinkowska-Bachlińska, E. Curkan-Drózdźka, Łódź, s. 88-102.
- Sękowska E., 2012, *Codziennosc PRL-u w zwierciadle leksyki (rekonesans)*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa, s. 199-204.
- Skudrzyk A., 1994, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Uwagi socjolingwistyczne*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 9-10, s. 4-8.
- Skudrzyk A., 2010, *Polszczyzna mówiona w glottodydaktyce*, [w:] *Sztuka i rzemiosło: nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, t. 2, Katowice, s. 52-64.

- Szarota T., 1995, *Życie codzienne w Peerelu – propozycja badawcza*, [w:] *Polska 1944/45–1989. Studia I materiały I*, Warszawa, s. 201-215.
- Tambor J., 2010, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Kraków, s. 311-320.
- Warchała J., 2003, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice.

#### Codziennosc jako kategoria lingwakulturowa w glottodydaktyce polonistycznej

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy kategorii codzienności, która jest niezbywalną częścią kultury wyrażaną za pomocą języka. Uwzględnianie jej w procesie glottodydaktycznym ma znaczenie dla rozwoju kompetencji lingwistycznych i międzykulturowej uczących się. W materiałach do nauczania polszczyzny nader często eksponuje się jednak tematy związane ze świętami i zwyczajami polskimi. Uznaję, że to codzienność powinna być kategorią nadrzędną w porównaniu z odświętnością, czego uzasadnienie przedstawiłam w artykule. Część rozważań poświęciłam badaniom nad obyczajowością, której przybliżenie dopełnia i wyjaśnia wiele aspektów mówienia o codzienności i odświętności na gruncie glottodydaktyki. Omówiłam również wybrane sposoby włączania zagadnienia codzienności w proces nauki języka i kultury polskiej jako obcych.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie kultury polskiej, lingwakultura, codzienność, język potoczny, odświętność, obyczajowość

KATARZYNA OSTROWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: katarzyna.ostrowska@ujk.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9638-0308

#### Językowo-kulturowe trudności w nauczaniu grup chińskojęzycznych (zarys problematyki na podstawie praktyki dydaktycznej)

Linguistic's and cultural's difficulties in teaching Chinese-speaking groups (outline of issues based on didactic practice)

**Summary:** This article presents the basic linguistic and cultural difficulties in teaching Chinese-speaking groups, relating to the following levels: linguistic, communicative, intercultural and educational. The author presents issues related to: the articulation of certain sounds, including phonological opposition [r] and [l], problems in Polish-Chinese verbal and non-verbal communication; also presents the differences in the Polish and Chinese education systems; she indicates a role of Confucianism, collectivism and Polish studies in China. The entire material is provided with examples from the observed research group, which were Chinese (student's candidates) at level A1.

**Keywords:** Confucianism, collectivism, Polish studies in China

#### Wprowadzenie

Nauczanie osób chińskojęzycznych języka polskiego jako obcego staje się coraz popularniejsze. Znaczny wzrost zainteresowania Polską wynika przede wszystkim ze stosunkowo niskich kosztów utrzymania w porównaniu do innych europejskich krajów, co w konsekwencji przesądza o wyborze Polski jako

miejsca atrakcyjnego pod względem zamieszkania oraz studiowania<sup>1</sup>. Rozpoczęcie kształcenia na studiach pierwszego lub drugiego stopnia poprzedza jednak intensywny kurs języka polskiego jako obcego<sup>2</sup>. O ile początkowy etap uczenia się jest często fascynujący, okazuje się, że w miarę przyswajania języka polskiego kandydaci na studentów napotykają różnorodne bariery językowe, kulturowe oraz edukacyjne<sup>3</sup> [por. Mikulska 2019: 34].

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wybranych trudności w nauczaniu grup chińskojęzycznych ze szczególnym zwróceniem uwagi na cztery płaszczyzny: (1) językową – (fonetyczną), (2) komunikacyjną (werbalną), (3) interkulturową (niewerbalną), a także (4) edukacyjną. Przebadaną przeze mnie grupę stanowili Chińczycy (dziesięcioro osób) uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie A1, realizujący kurs języka polskiego (320 h dydaktycznych) w roku akademickim 2019/2020 w Centrum Kultury i Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

<sup>1</sup> Jak pisze Joanna Wardega [2017: 123-124]: „Pod koniec 1989 roku w Polsce mieszkało 617 Chińczyków, w tym 462 posiadało zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony, a 155 na osiedlenie. Sytuacja nie zmieniała się zbyt szybko. Na przykład w 1998 roku zezwolenia na zamieszkanie otrzymało 133 Chińczyków, w kolejnym roku 411, zaś w 2000 roku 379 Chińczyków. Natomiast zezwolenia na osiedlenie się w roku 1998 otrzymało zaledwie 9 Chińczyków, w 1999 roku – 18, a w 2000 roku 28 osób”. Aktualnie zgodnie z danymi z Urzędu ds. Cudzoziemców ważne zezwolenia na pobyt w Polsce (po 1 stycznia 2021 r.) posiada aż 7,1 tys. obywateli Chin, co plasuje tę narodowość na 9. miejscu po mieszkańcach Ukrainy (244,2 tys.), Białorusi (28,8 tys.), Niemiec (20,5 tys.), Rosji (12,7 tys.), Wietnamu (10,9 tys.), Indii (9,9 tys.), Włoch (8,5 tys.), Gruzji (7,9 tys.) [zob. <https://udsc.gov.pl/zezwozenia-na-pobyt-po-i-kwartale-2021-r/>, dostęp: 15.07.2021 r.]

<sup>2</sup> Na temat własnych spostrzeżeń dotyczących specyfiki nauczania grup chińskojęzycznych pisały m.in.: Monika Młynarczyk [2013: 133-145], Anna Mikulska [2019: 33-41], Iwona Kaproń-Charzyńska [2020: 65-75], Milena Hebal-Jezińska [2021: 178-192].

<sup>3</sup> Według Anny Mikulskiej [2019: 34]: „Czynnikami, które utrudniają proces akulturacji uczniom chińskim w nowym dla nich środowisku edukacyjnym, są: – bariera językowa uniemożliwiająca im kontakt z otoczeniem / – bariera kulturowa, wynikająca między innymi z odmiennych postaw i reguł zachowania postrzeganych jako obce w Polsce, a pożądane w chińskim systemie edukacji, / – bariera edukacyjna, w tym brak wystarczającej wiedzy polskich nauczycieli na temat przeszłości edukacyjnej uczniów oraz typowej dla nich tzw. kultury uczenia się”.

[zob. Ostrowska 2021]. Należy podkreślić, że przeprowadzona w tym artykule analiza nie wyczerpuje tematu, podkreśla jednak pewne istotne dla lektora elementy, na które warto zwrócić uwagę w czasie nauczania studentów chińskojęzycznych.

### Płaszczyzna językowa (fonetyczna)

Język polski należy do języków zachodniosłowiańskich, chiński zaś do sino-tybetańskich. Pomiedzy tymi językami istnieją trzy podstawowe różnice, jakimi są: (1) odmienność alfabetów – alfabet łaciński dla języka polskiego oraz pismo ideograficzne dla chińskiego, (2) tonalność języka chińskiego, a więc różnicowanie znaczenia tego samego wyrazu w zależności od tonu, (3) charakterystyczne dla polszczyzny kategorie rodzaju, deklinacje, koniugacje, podziały na czasy oraz liczby. Zdaniem Anny Mikulskiej [2019: 35] „głównymi elementami różnicującymi oba te języki są ich cechy typologiczne – dla chińszczyzny są to tonalność, monosylabiczność i pozycyjność, a dla języka polskiego stały akcent wyrazowy, polisylabiczność i fleksyjność”.

Wśród problemów językowych wiele uwagi poświęca się kwestiom dotyczącym właściwej artykulacji [por. Ostaszewska, Tambor 2004; Waclawek 2007: 52-61; Biernacka 2011: 253-259]. Aspekty dotyczące wymowy głosek przez studentów chińskojęzycznych poruszały w swoich artykułach m.in. Monika Młynarczyk [2013: 133-145] oraz Iwona Kaproń-Charzyńska [2020: 65-75]. Na początkowych zajęciach z poziomu A1 studenci chińskojęzyczni mają szereg problemów emisyjnych, takich jak:

- a) zastępowanie spółgłoski [v] półsamogłoską [u];
- b) zastępowanie środkowojęzycznych dźwięków [ż], [ź], [ć], [ś] spółgłoskami przedniojęzycznymi retrofleksywnymi (przód języka jest wygięty ku górze, a jego czubek tworzy zaporę w okolicy zadziąsłowej);
- c) zastępowanie dźwięków przedniojęzyczko-dziąsłowych [ż], [ź], [ś], [ć] przedniojęzycznymi retrofleksywnymi;
- d) zastępowanie spółgłoski przedniojęzyczko-dziąsłowej drżącej [r] spółgłoską [l] lub spółgłoską welarną [Kaproń-Charzyńska 2020: 70].

Podczas nauczania cudzoziemców wymowy języka polskiego należy zwrócić szczególną uwagę na brak rozróżniania przez Chińczyków opozycji

dystynktywnej [r] i [l], która nie stanowi dla nich opozycji fonologicznej [por. Tambor 2010, Młynarczyk 2013]. Według Jolanty Tambor [2010: 41-42]:

przyczyna jest klasyczna: różnica między tymi dźwiękami nie stanowi opozycji dystynktywnej w ich językach rodzimych. [...] Chińczycy i Japończycy zazwyczaj nie mają problemów z wymową każdego z tych dźwięków z osobna i w izolacji czy w wyrazie, kiedy powtarzają dźwięk za nauczycielem, trudność stanowi jednak ich rozróżnianie w ciągu mowy: słyszanej i produkowanej.

Problemy w rozróżnianiu tych głosek wiążą się przede wszystkim z inną realizacją głoski [r], która występuje w transkrypcji standardowego języka mandaryńskiego *pinyin*, jednak realizowana jest dźwiękowo z cofniętym językiem oraz dość charakterystycznym wysunięciem dolnej szczęki do przodu, w wyniku czego uzyskuje się efekt dźwięku pomiędzy polskimi głoskami [r] i [ż] [por. Wardęga 2016: 317]. W konsekwencji studenci chińskojęzyczni poziomu podstawowego w ramach nauki języka polskiego mogą realizować polską głoskę [r] jako [ż] lub częściej jako głoskę [l]. Tak zwana *substytucja* głoski [r] innymi głoskami, w tym głoską [l] (np. wymowa leksemu *rower* jako [lovel]), w logopedii nazywana jest *pararotacyzmem* [por. Madelska 2010: 57-65; Kaproń-Charzyńska 2020: 70].

Przebadana przeze mnie grupa w ramach wprowadzania materiału leksykalno-gramatycznego miała problemy w realizacji głoski [r]. Początkowo tylko jedna osoba w poprawny sposób wymawiała tę głoskę; skłonności do realizacji głoski [r] jako [l] wykazywały cztery osoby; dwie realizowały ją zaś jako [ż]; trzy jako [ż]. Aby zlikwidować niepoprawną wymowę, wprowadziłam ćwiczenia wspomagające właściwą realizację dźwięków [por. Tambor 2007, Kaczmarczuk 2012], takie jak:

- (1) naprzemienne wymawianie głosek [r] i [l], a następnie sylab z podziałem na określone elementy, tj.:
  - nagłos: *ra/la, ro/lo, ru/lu, re/le, ry/ly*,
  - śródgłos: *ara/ala, oro/olo, uru/lulu, ere/ele, yry/yly*,
  - wygłos: *ar/al, or/ol, ur/ul, er/el, yr/yl*,
- (2) artykulacja wyrazów z głoską [r]:
  - nagłos: *rama, rakieta, ropa, roślina, rów, rumianek, rekin, recepta, ryba, rysunek*,
  - śródgłos: *para, aparat, korona, jezioro, kora, pora, piorun, korek, wotrek, skóra, figura, biuro, pióro, teren*,
  - wygłos: *żar, dar, katar, aktor*

(3) wypowiedzianie wyrazów z głoską [l]:

- nagłos: *lać, los, lud, lecz, lek, ład, lęk, lakier, laska, lodówka, ludowy*,
- śródgłos: *bóle, bilard, kolej, kolor, kula, atlas, blady, butla, nocleg, ślepy, willa*,
- wygłos: *bal, biel, ból, cel, styl, ul, żel*,

(4) głośne wymawianie na zmianę wyrazów realizujących opozycję dystynktywną, np. *bar/bal, rektor/lektor, kura/kula, rak/lak, rura/lura*.

Konsekwentna realizacja tych ćwiczeń oraz prowokowanie sytuacji, w których studenci odczytywali na głos teksty użytkowe lub tzw. „czytanki”, umożliwiły wyeliminowanie po całym cyklu kształcenia (320 h dydaktycznych) błędnej wymowy głoski [r] u ośmiu osób. Jedna z nich nadal posiada problemy artykulacyjne głoski [r], co może wynikać z pararotacyzmu lub niedostatecznego wkładu pracy własnej w uczenie się języka polskiego.

### Płaszczyzna komunikacyjna (werbalna)

Drugim ważnym elementem stwarzającym językowo-kulturowe problemy w nauczaniu osób chińskojęzycznych jest płaszczyna komunikacyjna, w tym zarówno werbalna, jak i niewerbalna. Pisząc o płaszczynie komunikacyjnej, mam na myśli przede wszystkim komunikację werbalną, co łączy się z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej, a więc umiejętności skutecznego zdobycia i przekazania informacji w mowie i piśmie w sposób poprawny i adekwatny do sytuacji [Komorowska: 2009: 10]. Podejście komunikacyjne skupiające się na skutecznym porozumiewaniu się w języku obcym przynosi pożądane rezultaty w nauczaniu osób chińskojęzycznych. Trudności w komunikacji z osobami chińskojęzycznymi są nie tylko wynikiem problemów artykulacyjnych, leksykalnych oraz gramatycznych, ale wynikają także z kodu kulturowego, sytuacji społeczno-obyczajowej, tradycji konfucjanizmu oraz kolektywizmu [por. Mikulska 2019: 35].

Zgodnie z definicją *konfucjanizm* to: „system nauk Konfucjusza i jego uczniów, głoszący cnoty miłości bliźniego, dobroci, sprawiedliwości i wierności, będący jedną z głównych podstaw etyki, państwowości, religii, wychowania i hierarchii społecznej Chin feudalnych” [Sobol red. 1999: 583]. Konfucjanizm łączy się zatem z zachowaniem tradycji, hierarchii społecznej,



podporządkowywaniem się społeczeństwa jasno określonym regułom, ambicją, pilnością, determinacją oraz posłuszeństwem wobec nauczyciela. Jak zauważył Mateusz Rogacz [2015: 86], współczesny konfucjanizm składa się z następujących komponentów: przyjęcia istnienia natury ludzkiej, odrzucenia podziału na publiczne i prywatne, osadzenia w wartościach wspólnotowych oraz stopniowości miłości. *Kolektywizm* zaś to „zasada moralności komunistycznej głosząca solidarność, jedność, wzajemną pomoc ludzi i ich oddanie interesom społecznym” [Szymczak 1993: 957]. Efektem konfucjanizmu oraz kolektywizmu jest wyższość teorii „my” nad „ja”, a także postrzeganie interesów grupy jako ważniejszych niż dobro jednostki społecznej. W konsekwencji studenci chińskojęzyczni na lektoratach języka polskiego zachowują postawę bierną, nie zgłaszają się i nie zabierają głosu, jeżeli nauczyciel nie poprosi ich o odpowiedź.

Zdaniem Anny Mikulskiej [2019: 36]:

z ich punktu widzenia jest to uzasadnione tym, że również w klasie są postrzegani jako część grupy. Jeżeli nie będą wytypowani przez grupę do przedstawienia swojej opinii, to tego nie zrobią. Warto podkreślić, że niechęć do zabierania głosu dotyczy też spotkań w obecności osób nieznanymi. Obawy przed publicznym wystąpieniem maleją w mniej licznych grupach.

Chińczycy, którzy zostali poddani przeze mnie badaniu, w ramach poznawania języka polskiego obawiali się popełniania błędów gramatycznych oraz leksykalnych, stąd często przyjmowali strategię wycofania. Na początkowych zajęciach tylko troje osób przyjmowało aktywną postawę – jedna miała już wcześniej styczność z językiem polskim i pragnęła niejako pochwalić się nabytą wiedzą; druga zaczęła proces asymilacji z Polakami za pośrednictwem nieformalnych spotkań towarzyskich, dzięki czemu nabywała podstawową leksykę; trzecia była bardzo zainteresowana zajęciami językowymi, starała się w nich aktywnie uczestniczyć, odpowiadać na pytania pomimo popełniania wielu błędów i widocznych trudności. Siedmioro kandydatów na studentów niechętnie włączało się w zajęcia bez mojego wyraźnego polecenia.

Zdaniem Komorowskiej [2009: 34]:

drogą do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej jest uczestniczenie w możliwie wielu sytuacjach organizowanych przez nauczyciela tak, aby były one maksymalnie zbliżone do naturalnych sytuacji porozumiewania się w życiu codzien-

nym. Z tego powodu prezentacja nowego materiału językowego jest najczęściej sytuacyjna i wizualna, ogranicza się stosowanie języka ojczystego ucznia, a objaśnienia i komentarze sprowadza do niezbędnego minimum.

W związku z tym, aby wspomagać skuteczną komunikację językową ze studentem chińskojęzycznym, należy:

- (1) stymulować dialogi na linii nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń z dostosowaniem słownictwa i zwrotów do sytuacji oficjalnej lub nieoficjalnej [por. Stankiewicz, Żurek 2011: 192],
- (2) stosować różnorodne gry tradycyjne (wizytówki, puzzle, rozsypanki językowe), a także te, wykorzystujące nowoczesne technologie (w tym aplikacje, np. *Moodle*, *Wordwall*),
- (3) prezentować uczniom słuchanki, utwory muzyczne i filmy odzwierciedlające polskie realia (np. autentyczne sceny w kawiarni, restauracji, kiosku, sklepie odzieżowym, na dworcu, uczelni),
- (4) przedstawiać teksty użytkowe (także te z polskim słownictwem potocznym) oraz wymagać od studentów rozwijania sprawności receptywnych (czytania ze zrozumieniem) oraz produktywnych (mówienia i pisanie).

Dodatkowo istotne jest, aby już w początkowej fazie przyswajania języka polskiego zaznajamiać studentów z sytuacjami: oficjalną oraz nieoficjalną. Student chińskojęzyczny powinien rozróżniać owe konteksty i pamiętać o nich w trakcie formułowania określonych pytań. Zadając pytanie do nauczyciela, powinien bowiem użyć formy 3. os. lp., formułując zaś komunikat do koleżanki/kolegi – 2. os. lp. Jednocześnie lektor nie powinien zwracać się do studentów chińskojęzycznych po imieniu, ale konsekwentnie używać formy *Pan/Pani* wraz z imieniem<sup>4</sup>. Zdecydowanie ułatwia to studentom zrozumienie owej hierarchii właściwej dla języka polskiego, a także w przyszłości pozwala uniknąć sytuacji używania przez studenta w przestrzeni akademickiej niewłaściwych form adresatywnych w komunikacji z wykładowcą.

<sup>4</sup> Warto podkreślić, że Chińczycy dla ułatwienia komunikacji z Polakami chętnie przybierają polskie imiona, które stosują, przebywając w Polsce, razem z chińskim nazwiskiem. Zdecydowanie usprawnia to proces polsko-chińskiej komunikacji. W języku chińskim nazwisko stosowane jest bowiem przed imieniem, co często w Polsce prowadzi do problemów w rozróżnianiu, która część stanowi imię, a która nazwisko.

## Płaszczyzna interkulturowa (niewerbalna)

Trzecim wymiarem niosącym za sobą problemy jest tzw. płaszczyna interkulturowa (międzykulturowa), a więc umiejętność nawiązywania kontaktu, jego podtrzymywania i porozumiewania się w obrębie różnych kultur. Zdaniem Katarzyny Stankiewicz i Anny Żurek [2011: 190]:

w podejściu do międzykulturowego uczenia wypracowanym na użytek wymian młodzieżowych uwzględnia się m.in. takie etapy, jak poznanie własnych korzeni kulturowych i ich wpływu na proces komunikacji, przewycięzanie negatywnych stereotypów czy identyfikacja obcych wzorów kulturowych, a punktem dościa jest zdobycie umiejętności radzenia sobie w sytuacji konfliktu kulturowego [...].

Komunikacja interkulturowa zakłada komponenty, takie jak: oparcie na systemach znakowych wykształconych w danej społeczności, społeczna relacja wzajemna pomiędzy podmiotami posiadającymi właściwą kompetencję komunikacyjną, działanie intencjonalne, nakierowane na podzielane znaczenia [zob. Wilczyński, Mackiewicz, Krajka 2019: 319]. Oprócz komunikacji werbalnej składają się na nią także elementy komunikacji niewerbalnej, szczególnie istotne w polsko-chińskich interakcjach, takie jak: utrzymywanie kontaktu wzrokowego, proksemika oraz gesty. Przyjrzyjmy się im pokrótce.

Kontakt wzrokowy to kluczowy element komunikacji niewerbalnej w świecie Europejczyków i Amerykanów. Zdaniem Mileny Hebal-Jeziarskiej [2021]:

w przypadku Chińczyków kontakt wzrokowy nie daje tyle informacji. Tradycyjnie spuszcza ją oni wzrok, żeby okazać szacunek rozmówcy. Podczas zajęć z grupą sycuańską było to nadzwyczaj trudne, ze względu na to, że nikt nie utrzymywał kontaktu wzrokowego. Nie mogłam zatem nic z niego wyczytać. Utrudniało to nie tylko rozpoznawanie reakcji, ale również próbę zachęcenia do odpowiedzi.

Do podobnych wniosków doprowadziła mnie obserwacja studentów chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. W czasie lektoratu Chińczycy rzadko utrzymywali ze mną kontakt wzrokowy. Zazwyczaj robili to w przypadku, gdy tłumaczyłam określone zagadnienia przy użyciu tablicy interaktywnej. Jeżeli jednak kierowałam wzrok w ich stronę, często go spuszczaali lub odwracali głowę. Aby zachęcić ich do utrzymywania ze mną kontaktu wzrokowego, stosowałam technikę podchodzenia do nich, łagodnego patrzenia na wprost i próby uzyskania

odpowiedzi. Choć początkowo było to dla nich stresujące i problematyczne, ponieważ reagowali zdziwieniem, lekkim uśmiechem, wstrzymywaniem oddechu czy unoszeniem brwi<sup>5</sup>, po pewnym czasie przyzwyczaili się do panującej na lekcjach zasady bezpośredniości, a po około trzech miesiącach nie stanowiła ona dla nich problemu.

Proksemika, a więc nauka badająca wpływ relacji przestrzennych między osobami na relacje komunikacyjne, stanowi kolejny, ważny element polsko-chińskiej komunikacji interkulturowej. W polskiej kulturze przyjmujemy za Markiem Knappem i Judith Hall [2000: 216], że: „sfera intymna sięga od rzeczywistego kontaktu fizycznego do ok. 45 cm, sfera osobista od 45 cm do ok. 1,2 m, sfera społeczna – od 1,2 m do 3,5 m, a sfera publiczna obejmuje dystans od 3,5 m do granic widzialności lub słyszalności”. Dystans konwersacyjny w Chinach jest zdecydowanie inny<sup>6</sup>. Prawdą jest, że Chińczycy są powściągliwi i unikają dotyku, jednak w czasie rozmowy utrzymują bliski dystans – w przybliżeniu na długość rąk. Wielokrotnie w czasie przerw pomiędzy zajęciami osoby chińskojęzyczne podchodziły do mnie bardzo blisko, wkraczając tym samym w sferę intymną (do ok. 45 cm). Nie zdawały sobie sprawy z tego, że w kręgu kultury europejskiej jest to bardzo bliski kontakt, na który pozwalają sobie tylko osoby, pomiędzy którymi jest duża zażyłość. Jeżeli lekko odsuwałam się, sygnalizując tym samym, że odległość dzieląca nas jest za mała, interlokutorzy niejednokrotnie zbliżali się, po raz kolejny eliminując dystans. Podobne wnioski wyciągnęła Milena Hebal-Jeziarska [2021], według której: „w obydwu grupach studenci stosowali bliższy dystans fizyczny niż Polacy”. Joanna Wardęga [2016: 320] w następujący sposób wyjaśnia różnice w dystansie konwersacyjnym uwidaczniające się w komunikacji polsko-chińskiej:

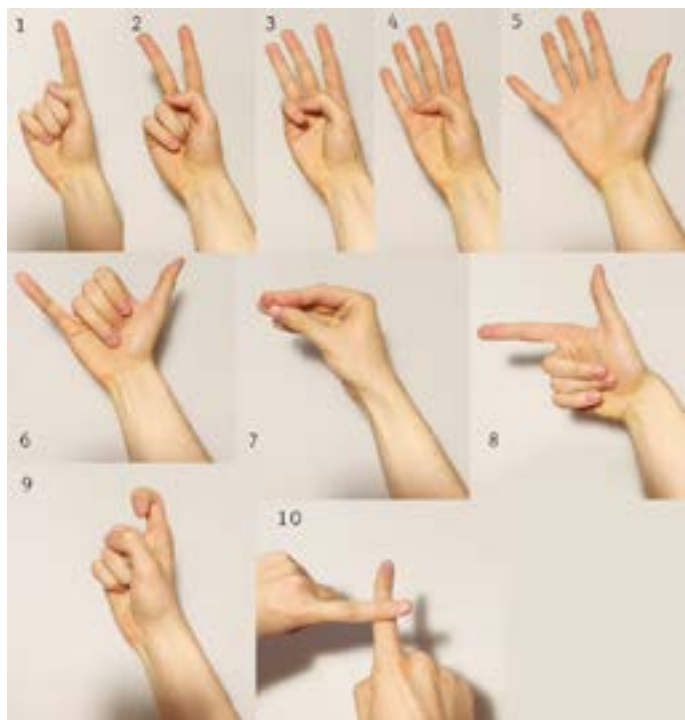
<sup>5</sup> Zastosowana przeze mnie strategia nie dla każdego jest oczywista, może być wręcz uznawana za kontrowersyjną. Zdaniem Joanny Wardęgi [2016: 321]: „uporczywe przyglądanie się może być odczytywane jako niegrzeczne lub nawet wrogie”. W mojej opinii należy jednak pamiętać, że Chińczycy przybywający do Polski powinni uczyć się nawyków panujących w Europie w ramach szeroko pojętego integracyjno-inkluzyjnego modelu dydaktyki języka polskiego [por. Gębał 2018: 63-79]. Lektorzy języka polskiego powinni więc znajdować różnorodne sposoby i stosować techniki pomagające Chińczykom zaadaptować się w polskim społeczeństwie.

<sup>6</sup> W tym przypadku lektor powinien być świadomy różnic międzykulturowych, może je zasygnalizować studentom, jednak jednocześnie powinien wykazać się dużą dozą wyrozumiałości i tolerancji.

mniejszy dystans społeczny wynika zarówno z tradycji kolektywizmu, jak i sytuacji demograficznej. Ogromne populacje zamieszkujące chińskie miasta, tłumy korzystające ze środków transportu, konieczność stania w kolejkach – wszystko to zmusza do akceptacji fizycznej bliskości obcych ludzi. Przepychanie, potrącanie w tłumie nie są rzadkością. Niektóre badania wskazują, że Chińczycy są bardziej skłonni zaakceptować fizyczną bliskość osób nieznanymi niż znajomych – co można wywieść z konieczności okazania większego szacunku osobom, które są im znane.

Gesty, które sprawiają trudności w polsko-chińskiej komunikacji interkulturowej, to przede wszystkim liczenie na palcach. Należy mieć na uwadze, że w Chinach liczby pokazywane są w inny sposób – na jednej dłoni. Joanna Wardęga [2016: 322] pisze, że:

największa różnica to cyfra dwa – w Chinach pokazywana jest za pomocą palca wskazującego i środkowego (podobnie jak gest zwycięstwa), podczas gdy używany w Polsce gest (palec wskazujący i kciuk) w Chinach oznacza osiem. (...) Dziesiątka pokazywana jest również w inny sposób: jako zaciśnięta pięść lub poprzez skrzyżowanie palców wskazujących obu dłoni.



Źródło: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chinese\\_counting.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chinese_counting.jpg)

Niewątpliwie taki sposób liczenia na palcach stanowi dla Polaków *novum*. Warto jednak posiadać taką umiejętność, ponieważ zawsze wpływa to pozytywnie na polsko-chińską komunikację. Badana przeze mnie grupa niejednokrotnie wykazywała pozytywne emocje związane z chińskim liczeniem – ekscytację wywoływała także możliwość nauczenia mnie (lektorkę języka polskiego) nowych umiejętności gestykulacyjnych przez uczniów.

### Płaszczyzna edukacyjna

Ostatnią ważną perspektywę wnosi tradycja chińskiej edukacji, która jest zdecydowanie inna niż ta wywodząca się z kręgu kultury europejskiej. Wyznacznikami chińskiego systemu edukacyjnego są następujące elementy: (1) silna rywalizacja, która uwidacznia się w przedkładaniu pracy indywidualnej nad grupową, (2) traktowanie nauczyciela jako mentora, którego zdania nie powinno się kwestionować, (3) duża waga wiedzy książkowej i nauki pamięciowej, (4) schematyczność udzielanych odpowiedzi pozbawionych własnej opinii<sup>7</sup>, (5) weryfikowanie wiedzy za pośrednictwem testów pisemnych (nie ustnych).

Przebadana przeze mnie grupa osób chińskojęzycznych wykazywała się tymi kulturowymi cechami. Początkowo pomiędzy studentami widoczna była niechęć do pracy grupowej; bez entuzjazmu dzielili się swoją wiedzą; starali się raczej pracować indywidualnie; nie kwestionowali mojego zdania; stornili od wyrażania własnej opinii<sup>8</sup>. O upodobaniu do systematyzacji wiedzy świadczyło ich pozytywne nastawienie do nabywania kompetencji językowej (gramatycznej). Odpowiednio wprowadzona za pośrednictwem tabel i egzemplifikacji gramatyka stanowi bowiem zamięłowanie wielu Chińczyków. Z zacięciem pytali mnie o przyczyny używania określonych konstrukcji

<sup>7</sup> Chińscy nauczyciele często udzielają wskazówek, w jaki sposób interpretować określone teksty, w wyniku czego studenci powinni udzielać oczekiwanych odpowiedzi. Zdaniem Anny Mikulskiej [2019: 37]: „Nie kształtuje się u nich umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi”.

<sup>8</sup> Gdy prosiłam grupę Chińczyków o opinię np. w kwestii spraw organizacyjnych, wielokrotnie woleli, abym sama podjęła decyzję i poinformowała ich o niej.



gramatycznych, zapisywali wszelkie odstępstwa od normy (wyjątki) i oczekiwali wyjaśnień. Sumiennie przygotowywali się do testów pisemnych, niejednokrotnie sami prosili o przeprowadzanie dodatkowych sposobów weryfikowania wiedzy. Można zatem uznać, że cechami określającymi system edukacji w Chinach są przede wszystkim: zamiłowanie do schematyzmu, systematyzacji, skrupulatności i rywalizacji.

W kontekście edukacji nie sposób nie wspomnieć o tradycji polonistyk w Chinach. Kształcenie polonistów w Chinach datuje się na lata 50. XX wieku. W 1954 r. została utworzona Katedra Języka Polskiego na Uniwersytecie Pekińskim. Druga polonistyka powstała w Harbinie w 2009 r.; trzecia w 2014 r. w mieście Guangzhou (Kanton). Zao Gang [2014: 103] pisze:

mimo to ciągle można śmiało powiedzieć, że kolebką chińskich polonistów i najważniejszą instytucją w dziedzinie badania i krzewienia kultury polskiej w Chinach jest polonistyka pekińska. Świadectwem tego jest choćby fakt, że jest ona jedynym dotychczas ośrodkiem mającym uprawnienia do promowania magistrantów i doktorantów kierunku polonistyka w Chinach.

Aktualnie Instytut Polski w Pekinie zarejestrował w Chinach aż piętnaście ośrodków oferujących studia polonistyczne oraz pięć uczelni zapewniających lektoraty języka polskiego<sup>9</sup>. Program nauczania na polonistyce obejmuje 1980 godzin dydaktycznych.

<sup>9</sup> Należą do nich następujące jednostki: Pekijski Uniwersytet Języków Obcych (rok założenia – 1954 r.), Uniwersytet Pedagogiczny w Harbinie (2010 r.), Północnowschodni Uniwersytet w Shenyang (2013 r.), Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych (2014 r.), Uniwersytet Spraw Międzynarodowych Hebei w Shijiazhuang (2014 r.), Pekijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (2015 r.), Uniwersytet Języków Obcych w Tianjinie (2017 r.), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Xi'an (2017 r.), Szanghajska Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (2017 r.), Uniwersytet Syczuański w Chengdu (2017 r.), Instytut Chengdu, Syczuański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (2017 r.), Uniwersytet Czangczuański (2018 r.), Daliański Uniwersytet Języków Obcych (2018 r.), Pekijski Uniwersytet Sportowy (2019 r.), Syczuański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Chongqing (2019 r.), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin w Changchun (2019 r.), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Zhejiang w Hangzhou (2019 r.), Uniwersytecie Języków Obcych Zhejiang Yuexiu w Shaoxingu (2019 r.), Uniwersytet Zaozhuański (2019 r.) (zob. Nauka

Obejmuje on takie przedmioty, jak: podstawy języka polskiego, gramatyka języka polskiego, konwersacje, słuchanie i pisanie po polsku, czytanie prasy polskiej, tłumaczenie, wiedza o Polsce, historia i kultura Polski, historia literatury polskiej itp. Wymienione przedmioty można podzielić na dwie grupy: przedmioty kształcące sprawności językowe i przedmioty poświęcone wiedzy o Polsce [Zao Gang 2014: 109].

Studenci uczą się języka polskiego od podstaw przez cztery lata. Dodatkowo mogą skorzystać z rocznego kursu językowego oferowanego w Polsce. Zacieśnianiu polsko-chińskiej współpracy służą m.in. wymiany kadry akademickiej, ale także konferencje i wspólne publikacje, takie jak *Studia polonistyk trzech krajów* czy „Azja-Pacyfik: Społeczeństwo – Polityka – Gospodarka”.

## Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, należy zauważyć, że trudności w nauczaniu osób chińskojęzycznych są znaczne. Mogą one wynikać z kilku przyczyn:

- (1) językowych, a w szczególności fonetycznych, wiążących się z niewłaściwą artykulacją polskich głosek;
- (2) komunikacyjnych, czyli problemów w porozumiewaniu się, przyjmowaniu przez uczących się strategii wycofania;
- (3) interkulturowych, obejmujących inne sposoby utrzymywania kontaktu wzrokowego, dystansu konwersacyjnego i gestów (np. liczenia na palcach);
- (4) edukacyjnych, a więc różnic pomiędzy systemami edukacyjnymi: chińskim i polskim.

Niewątpliwie owe różnice można niwelować poprzez wprowadzanie określonych praktyk oraz ćwiczeń, stymulowanie konwersacji i pracy w grupach, a także dokonywanie próby integracji chińskiej mniejszości z innymi cudzoziemcami zamieszkującymi Polskę (np. za pośrednictwem uczestnictwa w różnych wydarzeniach kulturowych). Proponowane działania wpisują się

polskiego w Chinach, 2021, <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/>, dostęp: 18.07.2021 r.).



w koncepcję integracyjno-inkluzyjnego modelu dydaktyki języka polskiego, którą Przemysław Gębał [2018: 75] przybliżył w następujący sposób:

nadrzędnymi koncepcjami kształcenia językowego (wpisującymi się także szeroko w kontekst pedagogiczny) transferowanymi z glottodydaktyki ogólnej, psycholingwistyki i dydaktyki języka polskiego jako obcego do nauczania polszczyzny jako języka drugiego są założenia nauczania międzykulturowego i dydaktyki wielojęzyczności, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji rozbudzania świadomości językowej (*language awareness*). Traktujemy je jako zasoby szczegółowych rozwiązań programowych i technik nauczania, umożliwiających realizację konkretnych celów, przygotowujących w dwóch wymiarach – językowym i kulturowym – do procesu integracji zachodzącej między osobami przyjmującymi a przyjmowanymi.

Okazywanie cierpliwości, zrozumienia i wzajemnej tolerancji zdecydowanie pomagają w polsko-chińskich relacjach, a także nauczaniu osób chińskojęzycznych języka polskiego.

## Bibliografia

- Biernacka M., 2011, *Ćwiczenia komunikacyjne a nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 18, s. 253-259.
- Gębał P., 2018, *Integracyjno-inkluzyjny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego*, [w:] red. P. Gębał, *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków, s. 63-79.
- Hebał-Jezińska M., 2021, *Wybrane zagadnienia z chińsko-polskiej komunikacji interkulturowej na podstawie doświadczeń dydaktycznych*, „Studia Glottodydaktyczne”, t.: *Język polski w Chinach. Nauczanie i popularyzacja. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, s. 178-192.
- Kaczmarczuk B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.
- Knapp M., Hall J., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wrocław.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Madelska L., 2010, *Między logopedią a glottodydaktyką*, „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny”, 1/9, s. 57-65.
- Mikulska A., 2019, *Chińscy uczniowie w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla Nauczycieli”, 4, s. 33-41.

- Młynarczyk M., 2013, *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3551, „Studia Linguistica”, nr XXXII, s. 133-145.
- Morcinek B., 2010, *Spotkania polonistyk trzech krajów: Chiny – Korea – Japonia*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2(6), s. 261-267.
- Nauka polskiego w Chinach*, 2021, <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/> (dostęp: 18.07.2021 r.).
- Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Ostrowska K., 2021, *Szkice o Centrum Kultury i Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, „Język Polski w Szkole Ponadpodstawowej. Zeszyty Kieleckie”, nr 1: *W świetle glottodydaktyki*, red. K. Ostrowska, s. 129-140.
- Rogacz D., 2015, *Konfucjanizm Yong Huanga na rozdrożu pomiędzy tradycją i współczesnością*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia”, XII, s. 75-88.
- Sobol E. (red.), 1999, *Konfucjanizm*, [w:] *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, (red.) tejże, Warszawa, s. 583.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2011, *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*, [w:] „Język, Komunikacja, Informacja”, 6, s. 187-194.
- Szymczak M. (red.), 1993, *Kolektywizm*, [w:] *Słownik języka polskiego*, (red.) tegoż, wyd. VIII, s. 957.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, Katowice, s. 30-51.
- Tambor J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*, Warszawa.
- Urząd ds. Cudzoziemców, 2021, *Zezwolenia na pobyt po I kwartale 2021 r.*, <https://udsc.gov.pl/zezwolenia-na-pobyt-po-i-kwartale-2021-r/> (dostęp: 15.07.2021 r.).
- Wacławek M., 2007, *Samogłoskowe problemy polszczyzny (emisja głosu, prawa wymowy w świetle nauczania JPjO)*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Katowice, s. 52-61.
- Wardęga J., 2016, *Chińczycy – charakterystyka społeczno-kulturowa w kontekście imigracji do Polski*, [w:] *Społeczno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy*, red. J. Schmidt, D. Niedźwiecki, Poznań, s. 281-352.
- Wardęga J., 2017, *Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość*, „Migration Studies – Review of Polish Diaspora”, 2 (164), s. 121-141.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zhao G., 2014, *60 lat pekińskiej polonistyki*, „Azja-Pacyfik: Społeczeństwo – Polityka – Gospodarka”, 17, s. 103-113.

### Językowo-kulturowe trudności w nauczaniu grup chińskojęzycznych (zarys problematyki na podstawie praktyki dydaktycznej)

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł przedstawia podstawowe językowo-kulturowe trudności w nauczaniu grup chińskojęzycznych, odnoszące się do następujących płaszczyzn: językowej, komunikacyjnej, interkulturowej oraz edukacyjnej. Autorka przedstawia kwestie związane z artykulacją określonych głosek, w tym opozycją fonologiczną [r] i [l], problemami w polsko-chińskiej komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej; prezentuje także różnice w polskim i chińskim systemie edukacji; wskazuje na rolę konfucjanizmu, kolektywizmu oraz chińskich polonistyk. Całość materiału opatruje przykładami z obserwowanej grupy badawczej, jaką stanowili Chińczycy (kandydaci na studentów) na poziomie A1.

**Słowa kluczowe:** konfucjanizm, kolektywizm, polonistyka

ANNA SERETNY

Uniwersytet Jagielloński

e-mail: anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5377-4881

### Kształtowanie kompetencji leksykalnej uczących się – koncepcja czterech pasm

Developing learners' lexical competence – the concept  
of four strands



**Summary:** Knowledge of vocabulary is an extremely important component of a language user's communicative competence. Mastering a few thousand words, however, is not an easy thing. It is also not a process that occurs naturally, but requires, on the one hand, thoughtful actions of the teacher, and, on the other hand, intensive and focused work of the student himself. This text introduces the concept of the four strands by Paul Nation. In the language teaching based on it, learners naturally come into multiple and varied contact with the known and learned lexis, which significantly, as confirmed by the research, increases the effectiveness of the learning process. Its assumptions should therefore be reflected upon, and some solutions – put into practice in teaching Polish as a foreign / second language.

**Keywords:** vocabulary learning / teaching, lexical competence, four strands, lexical recycling

#### 1. Wprowadzenie

Znajomość słownictwa jest niezwykle istotnym komponentem kompetencji komunikacyjnej użytkownika języka. Im większa jest zasobność jego leksykonu mentalnego wyrażająca się liczbą przyswojonych jednostek leksykalnych

(aspekt ilościowy), tym większa szansa na realizację skutecznych działań językowych, niedostatki warstwy leksykalnej stanowią bowiem najczęstszą przyczynę zaburzeń aktu komunikacji, poważnie zakłócając lub niekiedy wręcz blokując przekaz [zob. np. Komorowska 1989]. Im dogłębniej natomiast uczący się zna wyrazy tworzące jego słownik mentalny (aspekt jakościowy), tym jego działania mogą być precyzyjniejsze. Znać słowa to przecież wiedzieć nie tylko, co one znaczą. Dokładne i poprawne posługiwanie się nimi wymaga także znajomości ich form morfologicznych, łączliwości składniowo-semantycznej, nacechowania stylistycznego, konotacji [zob. Richards 1976]. Sprawne i szybkie odnalezienie słowa w leksykonie mentalnym w trakcie komunikacji zależy zaś od liczby i rodzaju jego powiązań z innymi jednostkami leksykalnymi. Im sieć połączeń jest gęstsza, tym więcej jest ścieżek dostępu do danego wyrazu umożliwiających jego szybkie przywołanie [Neveling 2011].

W nauczaniu języków obcych w latach dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej punkt ciężkości spoczywał na strukturach morfosyntaktycznych, nie zaś na ich wypełnieniu leksykalnym [zob. m.in. Seretny 2015a; Targońska 2017]. W metodzie kognitywnej z kolei opanowywanie przez uczących się nowych słów było pochodną kształtowania umiejętności pracy z tekstem, a nie jednym z celów procesu kształcenia językowego. Nie oznacza to, że leksykę w dydaktyce wówczas pomijano, nauczano jej jednak niesystemowo, a przez to – mniej efektywnie. Dopiero w podejściu komunikacyjnym podniesiono jej rangę, uznając znajomość słów oraz umiejętność posługiwania się nimi za element silnie warunkujący zakres działań językowych użytkownika, ich skuteczność oraz adekwatność kontekstową. Zapoczątkowane wówczas badania wykazały też ścisły związek między poziomem znajomości słownictwa a stopniem ogólnej biegłości językowej. Dowiodły również, że największe różnice między rodzimymi użytkownikami a uczącymi się odnotowuje się właśnie na płaszczyźnie słownikowej [zob. m.in. Nation 2001; Seretny 2011].

Obecnie kompetencja leksykalna stanowi integralną część procesu nauczania. Opanowanie kilku tysięcy słów, gdyż tyle trzeba poznać, by w miarę swobodnie poruszać się w językowej codzienności [zob. Schmitt, Schmitt 2014], nie jest jednak rzeczą łatwą. Nie jest też procesem, który zachodzi samoistnie, lecz wymaga, z jednej strony, przemyślanych działań nauczyciela, z drugiej zaś – intensywnej, odpowiednio ukierunkowanej pracy ucznia. Wszelkie propo-

zycje, praktyki, rozwiązania dobrze służące kształtowaniu kompetencji leksykalnej u uczących się warto więc popularyzować. Taki też jest cel niniejszego tekstu. Przybliża on koncepcję czterech pasm Paula Nationa<sup>1</sup> [zob. 2007], która, dzięki stosowaniu na zajęciach swoistego, czterotorowego recyklingu leksykalnego, pozwala na usprawnienie opanowywania przez uczniów nowego słownictwa. Efektywność tej propozycji potwierdziło wiele badań naukowych [zob. m.in. Nation, Yamamoto 2012; Ó hÓgain 2012; Truxal 2018; Webb 2016; Noroozi, Siyyari 2019]. Jej elementy zostały wykorzystane również w glotto-dydaktyce polonistycznej, ich pokłosiem jest, m.in., podręcznik do nauczania leksyki przeznaczony dla uczących się na poziomie B2 [zob. Seretny 2016].

## 2. Podstawowe założenia podejścia Paula Nationa [2007]

Podłoże koncepcji czterech pasm nowozelandzkiego badacza stanowią trzy wzajemnie dopełniające się założenia:

- bez pracy nie ma kołaczy,
- każda sprawność językowa jest równie ważna,
- badania językoznawcze są ważne dla praktyki dydaktycznej.

W myśl pierwszego założenia wykonywanej pracy trzeba się poświęcić (ang. *time-on-task*). Jest to wynik prostej obserwacji – osoby przeznaczające dużo czasu na rozwijanie swoich umiejętności dochodzą do wprawy, pozostawiając daleko w tyle niepraktykujących adeptów. I tak, ci, którzy sporo czytają, robią to płynniej od tych, którzy po lekturę sięgają sporadycznie; ci, którzy często biegają, szybciej pokonują odległości, mniej się też męczą niż stroniący od aktywności. Wniosek nasuwa się sam: aby się czego nauczyć, trzeba to robić dość często, w działania zaś włożyć pewien wysiłek<sup>2</sup>. Ważne jest też skupienie

<sup>1</sup> Paul Nation całą swoją działalność naukową i dydaktyczną poświęcił słownictwu, m.in. jego miejscu, roli i znaczeniu w procesie kształcenia językowego; zob. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources>

<sup>2</sup> W swojej książce *Outliers* Gladwell [2008] mówi o 10000 godzin intensywnej pracy, koniecznych do osiągnięcia sukcesu, a choć wielu badaczy liczbę tę kwestionuje, żaden nie twierdzi, że wystarczą zdolności, talent, by być w czymś rzeczywiście dobrym.

się na czynności, gdyż, aby nakład pracy nie poszedł na marne, jej wykonywaniu musi towarzyszyć zaangażowanie.

Założenie drugie ma zwrócić naszą uwagę na *specyfikę poszczególnych sprawności językowych*. Ich integrowanie w praktyce dydaktycznej jest konieczne w myśl zasady: *lepiej łączyć niż rozdzielać*, każdej z nich jednak trzeba poświęcać także „osobny” czas. Nie wszystkie bowiem umiejętności opanowywane w ramach jednej podlegają transferowi na inną: słuchanie i czytanie mają charakter receptywny, lecz segmentacja strumienia mowy stanowi o swoistości jedynie pierwszej z nich. W każdej natomiast daje się odróżnić działania ukierunkowane na poprawność od czynności skupionych na płynności i to rozróżnienie w koncepcji czterech pasm nabiera szczególnego znaczenia.

Ostatnie założenie podkreśla *konieczność uwzględniania w dydaktyce wyników badań z zakresu akwizycji / opanowywania / uczenia się języka*. Nation w swojej koncepcji nawiązuje do dwu z nich, a mianowicie do hipotezy *inputu* Krashena [1985] i *outputu* autorstwa Swain [1995, 2005]. Według Krashena człowiek przyswaja język dzięki rozumieniu docierających do niego informacji (*input*). Warunkiem koniecznym jest jednakże ich rodzaj: dane językowe stanowią wartościowe źródło inputu, gdy w niewielkim stopniu wykraczają poza poziom kompetencji użytkownika. Wówczas dzięki nim może „przesuwać się” od stadium *i* (obecny stopień znajomości języka) do stadium *i + 1* (poziom bezpośrednio i naturalnie następujący po *i*) [zob. Krashen 1985]. Krashen jako jeden z autorów podejścia naturalnego swoją hipotezę odnosił co prawda do procesu przyswajania, a nie uczenia się języka. Zdaniem Nationa można ją jednak z powodzeniem przenieść na grunt glottodydaktyczny. Język, z jakim mają do czynienia uczący się (mówiony czy pisany), jeśli ma stanowić dla nich źródło danych (*input*), musi być zrozumiały, tj. nie może znacznie wykraczać poza poziom ich obecnych kompetencji. Przytłoczenie nowymi, niezrozumiałymi elementami, zamiast pobudzać ich do wysiłku poznawczego, staje się bowiem często przyczyną zniechęcenia do nauki i frustracji. Jedną z pierwszych badaczek, która podjęła dyskusję z koncepcją Krashena, była Swain [1985, 2005], której zdaniem użytkownik opanowuje język głównie dzięki temu, że ów *input* pozwala mu na podejmowanie produktywnych działań językowych. O ile więc Krashen

podkreślał wagę recepcji, Swain dowartościowała opierającą się na niej produkcję (*output*). W swojej propozycji z mocą podkreśla, powołując się na prowadzone badania, że przyrost kompetencji dokonuje się właśnie dzięki produkcji, gdyż zaobserwowane w jej trakcie przez uczących się niedoskonałości czy luki (ang. *noticing*) motywują ich (ang. *triggering function*) do rozwijania interjęzyka. Badaczka konkluduje więc, że w procesie kształcenia należy jak najczęściej stawiać uczniów w sytuacjach, w których będą musieli zareagować językowo, nawet jeśli nie dysponują odpowiednimi środkami. Podkreśla przy tym, że uczący się większą wagę przywiązują do *inputu*, gdy muszą szybko na niego zareagować, niż wówczas, gdy jedynie mają go zrozumieć. Koncentracja na treści połączona z koniecznością testowania hipotez to, zdaniem Swain, czynniki kluczowe dla trwalszej retencji słów / wyrażen / struktur.

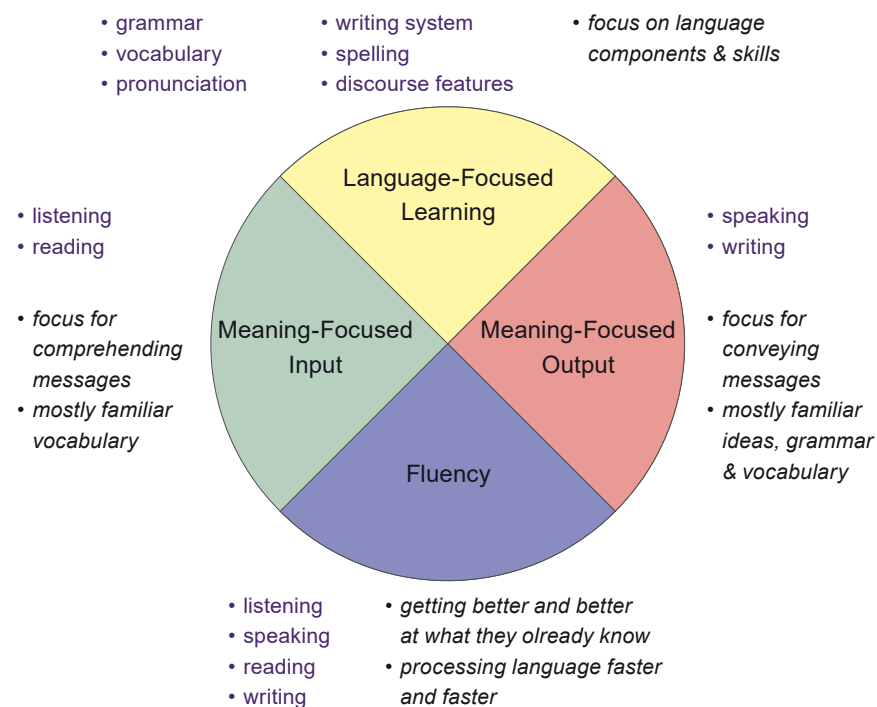
Założenia leżące u podstaw koncepcji czterech pasm Nationa nakładają obowiązki na obie strony procesu kształcenia. Zadaniem uczniów jest pracować dużo, wytrwale, regularnie i z zaangażowaniem. Nauczyciele zaś muszą, z jednej strony, zapewnić podopiecznym kontakt ze zrozumiałym materiałem językowym, gdyż to umożliwi prawidłowe rozwijanie sprawności receptywnych; z drugiej – pozwolić im na eksplorację *inputu*, na kreatywne, spontaniczne, skontekstualizowane eksperymentowanie z nim podczas produktywnych działań językowych. Nie powinni też marginalizować lub uprzywilejowywać w procesie kształcenia wybranych sprawności, lecz czas na ich kształtowanie rozkładać w miarę równomiernie.

### 3. Cztery pasma w dydaktyce języka

Cztery pasma nauczania wyróżnione przez Nationa to (zob. rys. 1):

- uczenie się przez słuchanie i czytanie (tzw. *meaning focused input*),
- uczenie się przez mówienie i pisanie (tzw. *meaning focused output*),
- uczenie się skupione na formach (tzw. *form / language focused learning*),
- uczenie się skupione na płynności (tzw. *fluency focused learning*).





Rysunek 1. Cztery pasma koncepcji P. Nationa (2007)

### 3.1. Uczenie się przez słuchanie i czytanie (tzw. *meaning focused input*)

W paśmie pierwszym, zgodnie z postulatami Krashena, materiał językowy, z jakim uczący się mają mieć do czynienia, powinien im być w większości znany. Nation wyraźnie podkreśla, że środki nieznane uczącym się nie mogą przekraczać 2-5%, tylko wówczas bowiem teksty, których słuchają / które czytają, będą dla nich leksykalnie niemal w pełni dostępne, a prawidłowa / trafna inferencja co do znaczenia jednostek nieznanych – nie sprawi im problemu. Same teksty, zdaniem badacza, powinny dotyczyć treści atrakcyjnych / pożytecznych dla uczniów, by z zaangażowaniem mogli z nimi pracować i z ciekawością podążać za ich treścią. Pasma pierwsze ma zatem, jak widać, zapewnić uczącym się kontakt z jak największą ilością *inputu*, który ma służyć nie tyle poznawaniu środków nowych, ile recyklingowi znanych, dzięki czemu podlegają one coraz głębszej internalizacji.

Uczący się muszą jednak być świadomi faktu, że zajęcia stanowią jedynie zapoczątkowanie kontaktu z materiałem językowym, a ten musi

być kontynuowany także poza klasą. Nation podkreśla, że **powinni** oni dużo słuchać i czytać samodzielnie, sięgając po teksty (mówione i pisane) dostosowane do ich poziomu zaawansowania. Bez ekstensywnego czytania / słuchania, zdaniem badacza, będzie im znacznie trudniej osiągać kolejne stopnie biegłości, zwłaszcza te wyższe [por. Seretny 2015b].

### 3.2. Uczenie się przez mówienie i pisanie (tzw. *meaning focused output*)

Zadaniem nauczyciela w tej części zajęć jest zapewnienie uczniom jak najwięcej okazji do wypowiedzania się w mowie lub piśmie. Jeśli mają swobodnie posługiwać się słowami oraz strukturami, które znają / poznali, w trakcie produkcji językowej muszą móc myśleć kategoriami treści, a nie form, dlatego też także w tym paśmie zarówno środki językowe, jak i formy wypowiedzi powinny być im znane<sup>3</sup>. By zajęcia przebiegały płynnie, a uczniowie sprawnie komunikowali, nie mogą zbyt często „potykać się” ani o nieznane im słowa, ani o wymagania formalne tworzonych wypowiedzi. To, według Nationa, niezbędny warunek pełniejszej koncentracji na przekazywaniu znaczeń.

Uczenie się przez mówienie i pisanie w całej rozciągłości służyć ma usprawnianiu procesu przywoływania ze słownika mentalnego potrzebnych do komunikacji struktur leksykalno-gramatycznych. Ważne, i to podkreśla autor koncepcji, by w tej części nie doszło do marginalizacji znaczenia wypowiedzi pisemnych, które mają swoje wymagania, muszą być zgodne z wzorcem gatunkowym, a także wypełnione stosownymi wskaźnikami metatekstowymi. Sprawnie mówiący uczeń, zaznacza Nation, powinien równie sprawnie posługiwać się pisemną odmianą języka.

### 3.3. Uczenie się skupione na formach (tzw. *form / language focused learning*)

W tym paśmie uwaga uczniów ma się koncentrować na tworzywie języka, tj. na słownictwie, wymowie, gramatyce i ortografii. Jest to czas intensywnej, kierunkowanej przez nauczyciela pracy nad wzbogacaniem zasobu środków językowych dostępnych uczącym się i/lub służącej ich precyzyjniejszemu poznaniu. Opanowywany materiał powinien być zawsze przetwarzany przez

<sup>3</sup> Nowe środki językowe stanowić mogą jedynie wypełnienie sporadycznie pojawiających się luk językowych. Luki te uczący się mogą uzupełniać w dowolny sposób: używając słowników, sięgając do notatek, pytając kolegów i/lub nauczyciela.

nich głęboko, tj. refleksyjnie, a nie reprodukowany automatycznie<sup>4</sup>. Na lekcji powinny pojawiać się więc zróżnicowane ćwiczenia umożliwiające utrwalanie i porządkowanie słownictwa, których zadaniem jest wspieranie powstawania nowych powiązań w leksykonie mentalnym uczniów [zob. Neveling 2011]. Zadaniem nauczyciela jest też taka organizacja procesu nauczania, by uczący się mieli jak najwięcej okazji, żeby powtarzać materiał. Z badań wynika bowiem jednoznacznie, że w nauce języka dużo lepsze rezultaty można osiągnąć dzięki repetycji rozłożonej w czasie, tj. częściej i regularnej, a nie zmasowanej, gdyż to ta pierwsza zostawia daleko głębsze ślady w pamięci uczących się. Należy także unikać przypadkowości wprowadzanych treści, zwłaszcza leksykalnych<sup>5</sup>. Marnotrawi ona energię uczących się, którzy w tym samym czasie mogliby przyswoić coś dla nich ważniejszego i/lub komunikacyjnie bardziej nośnego. Trzeba też zwracać im uwagę na to, które struktury leksykalne muszą opanować aktywnie, a które wystarczy znać biernie. Od poziomu B1+ coraz więcej poznawanych wyrazów stanie się częścią ich słownika pasywnego. Przypomnijmy, że słownik czynny u przeciętnego użytkownika języka, jeśli mówi o sprawach codziennych, niezawodowych, nie przekracza zazwyczaj 6000-8000 słów [zob. Schmitt, Schmitt 2014], bierny zaś liczony jest w dziesiątkach tysięcy wyrazów. Są one aktywowane rzadziej, ale cały czas znajdują się na podorędziu. Wszystkie wprowadzone w tym paśmie środki językowe **muszą** następnie pojawiać się w trzech pozostałych, tj. w słuchaniu / czytaniu, mówieniu / pisaniu, a także w paśmie ostatnim, w którym wszystkie działania inicjowane przez nauczyciela mają służyć zwiększaniu płynności językowej uczniów.

### 3.4. Uczenie się skupione na płynności (tzw. *fluency focused learning*)

W tym paśmie ponownie uczący się obcuja z materiałem im znanym zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji. Aczkolwiek sam Nation takim określeniem się nie posłużył, lecz, analizując jego wywód, można tu mówić o *inpucie* i *outpucie* na poziomie *i - 1*. Praca na materiale łatwym sprawia, że uczący się

<sup>4</sup> Ćwiczenia typu dryl są więc dobrym wprowadzeniem, ale nie można na nich poprzestawać. Nie o warunkowanie tu bowiem idzie, a o internalizowanie poznawanych struktur morfosyntaktycznych i leksykalnych.

<sup>5</sup> Nation podkreśla konieczność opanowywania w pierwszej kolejności słownictwa o najwyższej frekwencji.

mogą „przyspieszać” działania, tj. czytać, pisać, mówić szybciej, słuchać efektywniej (aspekt płynnościowy), nie obawiając się błędów (aspekt poprawnościowy). Faza ta służy jeszcze pełniejszej automatyzacji przywoływania z pamięci zinternalizowanych struktur<sup>6</sup>. Dzięki niej uczący się mają więc stawać się coraz lepsi w tym, co już umieją, a zadaniem nauczyciela jest zachęcanie ich do coraz szybszej realizacji zadań. To pasmo, zauważa Nation, **jest praktycznie nieobecne na przeciętnym kursie językowym**.

### 4. Warunki nauczania czteropasmowego

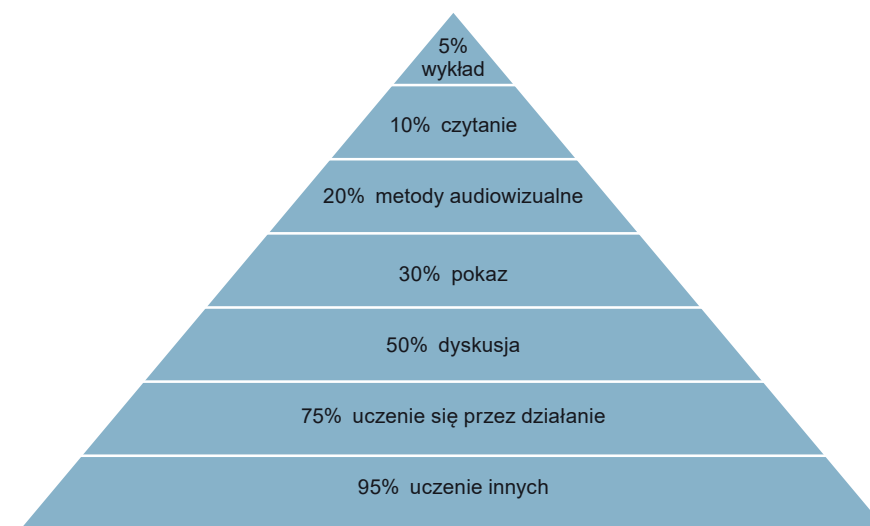
W nauczaniu czteropasmowym, by było efektywne i przyniosło oczekiwane rezultaty [zob. m.in. Nation, Yamamoto 2012; Ó hÓgain 2012; Truxal 2018; Webb 2016; Noroozi, Siyyari 2019], konieczne jest spełnienie kilku istotnych warunków. **Pierwszym**, jest zapewnienie uczącym się kontaktu z dużą ilością materiału wyjściowego do czytania i słuchania o odpowiednim stopniu trudności, tj. jedynie nieznacznie wykraczającego poza obecny poziom ich umiejętności językowych. Oznacza to, że integralnym komponentem kursu musi być nie tylko słuchanie i czytanie intensywne, z którym uczniowie mają zazwyczaj kontakt na zajęciach, lecz także ekstensywne. Lekturze / słuchaniu powinny też jak najczęściej towarzyszyć ćwiczenia leksykalne utrwalające i/lub aktywizujące czy też internalizujące określone słownictwo, na przykład tematyczne, co stanowi warunek **drugiej** koncepcji nauczania czteropasmowego. Oba te wymagania trudno spełnić w glottodydaktyce polonistycznej [Seretny 2013]. Materiałów przystosowanych do potrzeb i możliwości uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania, zwłaszcza niższych – prawie nie ma, co nie ułatwia zadania nauczycielowi, który chciałby w praktyce wykorzystać koncepcję nowozelandzkiego badacza. Warto jednak „rozczytywać” / „rozszluchiwać” uczących się na poziomach B2/C1/C2, którzy mogą sięgać po polskie gazety, słuchać audycji czy oglądać telewizję. Ćwiczenia do wysłuchanych / przeczytanych tekstów mogą zaś przygotowywać samodzielnie.

<sup>6</sup> Rodzimy użytkownik języka nie zastanawia się na formami, jakich użyje w wypowiedzi. Działa bezwiednie, potrafi też to samo powiedzieć szybciej. Jego działania stają się wolniejsze jedynie wówczas, gdy temat wypowiedzi (ustnej czy pisemnej) nie jest mu znany.

Recepcja jest nieodzowną bazą dla produkcji językowej, której na ogólnym kursie językowym nie może nigdy zabraknąć (warunek **trzeci**) i to nie tylko ustnej, o co zazwyczaj łatwiej, lecz także pisemnej. Język pisany ma swoje wymagania, formy zaś muszą spełniać ściśle określone kryteria. Im wcześniej uczący się uświadomią sobie / zauważą różnice między językiem pisany i mówionym, tym łatwiej będzie im przejść na pisemną stronę języka. W wypowiedziach tak pisemnych, jak i ustnych, podkreśla Nation, należy bezwzględnie egzekwować (pasmo drugie) konieczność posługiwania się nowo poznanymi / poznawanymi strukturami leksykalno-gramatycznymi, gdyż tylko w ten sposób zasób środków językowych dostępnych uczącym się może się sukcesywnie poszerzać. O spełnienie tego warunku zdecydowanie łatwiej jest na początku nauki, gdyż każde w zasadzie nowe słowo, każda nowa konstrukcja jest od razu wykorzystywana w praktyce. Trudniej natomiast o to na poziomach wyższych, na których, dzięki większemu potencjałowi językowemu uczący się nie są już zdani na konieczność użycia określonych sformułowań, bo mają do dyspozycji inne. W swoich wypowiedziach często sięgają więc po znane i zautomatyzowane struktury, podczas gdy nowo poznawane pozostają w uśpieniu.

Uczenie się, tak często, jak to tylko możliwe, powinno mieć charakter kooperatywny. Wspólna realizacja zadań (warunek **czwarty** dydaktyki czterech pasm) sprzyja komunikacji, a to zgodnie z piramidą Dale'a – wspomaga zapamiętywanie treści (zob. schemat 1). Dzięki działaniu w parach czy grupach uczący się mogą też „poznać smak pracy zespołowej, jej planowania, a przede wszystkim wziąć przynajmniej częściową odpowiedzialność za proces kształcenia” [Lipińska, Seretny 2020: 13].

W nauczaniu czteropasmowym leksyki ważne jest także (warunek **piąty**) wspomaganie uczących się w poznawaniu zarówno środków językowych, jak i sposobów ich organizacji. Słownik mentalny użytkownika języka nie jest nieuporządkowanym zbiorem wyrazów, lecz spójną, zorganizowaną strukturą, do której zasobów dostęp jest o tyle szybszy, o ile efektywniej nowe dane zostaną przypisane do już istniejących. Uczący się nie powinni więc, jak na łacinie, pozostawać z listą słów do opanowania, które pojawiły się w danej lekcji, lecz niekonieczne tworzą jakąś całość. Mapy myśli, zestawienia, siatki semantyczno-składniowe, kategoryzacje, skojarzenia – to tylko przykładowe sposoby wspomaganie organizacji nowo poznawanej leksyki [zob. Seretny 2015a].



Schemat 1. Piramida zapamiętywania E. Dale'a

Nation podkreśla również, że czteropasmowa dydaktyka nie przyniesie oczekiwanych efektów, jeśli nauczyciel nie zapewni na zajęciach aktywności ukierunkowanych na płynność (warunek **szósty**). Przykładowe instrukcje do takich działań mogą brzmieć:

- *Spróbuj to samo powiedzieć teraz trochę szybciej.*
- *Mów na ten temat przez dwie minuty bez przerwy.*
- *Odpisz na maila w trzy minuty.*
- *Przeczytaj tekst, masz na to pięć minut.*

Płynność na zajęciach ćwiczymy zdecydowanie za rzadko, a jeśli już to robimy, to zazwyczaj w dość dziwny sposób, na przykład na tzw. łamańcach językowych uelastyczniających aparat artykulacyjny. W koncepcji Nationa chodzi zaś o coś więcej, a mianowicie o to, by całe zdania, ciągi zdań „padały” zupełnie bezwiednie, tego zaś bez ćwiczeń prowadzących do wprawy nie sposób osiągnąć.

Uczenie się słownictwa jest procesem addytywno-akumulacyjnym. Biegle posługiwanie się językiem wymaga opanowania tysięcy słów. Jest to proces długotrwały i zmuszający do wysiłku. Dobrze jest więc pokazać uczącym się możliwe strategie opanowywania słownictwa (warunek **siódmy**) i to zarówno te umożliwiające dochodzenie do znaczenia (inferencyjne), jak i utrwalające (konsolidujące) nowo poznawaną leksykę. Wiele osób uczy się bowiem w schematyczny sposób i niekiedy nie jest nawet świadomych tego,

że można inaczej. Zadaniem treningu strategicznego jest więc pokazanie uczącym się jak najszerszego spektrum możliwości. Czy i w jakim zakresie z tej pomocy skorzystają<sup>7</sup>, zależy będzie od nich samych, ich ciekawości, chęci eksperymentowania oraz preferencji.

Ósmym z kolei warunkiem powodzenia nauczania jest zbalansowanie czterech pasm. Każde powinno stanowić ok. 25% kursu językowego, a to oznacza, że sprawności receptywne powinny być równoważone produktywnymi, a nauczanie eksplicytne, ukierunkowane – spontaniczną ustną i pisemną produkcją językową. Warunek ten jest szczególnie trudny do spełnienia, zwłaszcza w grupach heterogenicznych [zob. Lipińska, Seretny (red.) 2019] czy na kursach w trybie online. Warto jednak mieć w świadomości, że żadne z pasm nie powinno trwale zdominować nauczania o charakterze ogólnym.

*Repetitio est mater studiorum* to maksyma, której w dydaktyce nie można pominąć, stanowiąca warunek **dziewiąty**. Zorganizowanie sensownych, rytmicznych powtórek jest trudne zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania, na których tematyczny układ treści, bardzo pomocny i porządkujący poznawanie nowego słownictwa, nie umożliwia jego naturalnego recyklingu. Trzeba zatem jak najczęściej, na przykład we wstępnej fazie lekcji lub na jej zakończenie, nawiązywać do tego, co było, inicjując krótkie rozmowy na tematy już omówione, rozdając uczniom krótkie quizy itp. Działania takie z jednej strony pozwalają „odżywać” słownictwu odłożonemu, z drugiej – uświadamiają uczącym się konieczność jego samodzielnego, regularnego powtarzania.

Zasadą **dziesiątą**, ostatnią, choć z pewnością nie najmniej istotną, jest stałe monitorowanie procesu nauczania przez nauczyciela. Jego ciągła refleksja nad tym, co dzieje się w klasie, jest niejako „wpisana” w omawianą koncepcję. Termin refleksyjna praktyka został wprowadzony przez Schöna [1983] na oznaczenie specyficznego stylu uczenia / uczenia się w działaniu, polegającego na analizie i ocenie własnego postępowania. Nauczyciel – refleksyjny praktyk jest zatem osobą, która wciąż dokonuje krytycznego oglądu swoich działań, i, w razie potrzeby, modyfikuje stosowane techniki<sup>8</sup>, dostosowuje dynamikę pracy do zmieniających się potrzeb i możliwości

<sup>7</sup> Część może pozostać przy swoich sposobach, gdyż te okażą się dla nich najbardziej przyjazne i efektywne.

<sup>8</sup> Profesjonalny nauczyciel to zatem nie tyle racjonalny technokrata stosujący teorię naukową w praktyce, ile refleksyjny praktyk, który poprzez namysł nad

uczących się, zmienia kolejność omawianych zagadnień. Stara się też rozwijać refleksyjną postawę u swoich uczniów, którzy, dzięki obserwacji i analizie własnych doświadczeń, sami powinni umieć dochodzić do uchwycenia i rozumienia tego, co decyduje o (nie)powodzeniu ich działań. Refleksyjny praktyk łączy zatem umiejętnie teorię z praktyką, nie tracąc z oczu ludzi, z którymi pracuje. Taka postawa jest kluczowa w dydaktyce w ogóle, w przypadku zaś nauczania niestandardowego, noszącego znamiona eksperymentu – niezbędna. Nie można przecież realizować niekonwencjonalnego planu bez refleksji nad tym, jak on przebiega.

## 5. Podsumowanie

Koncepcja czterech pasm jest, w moim przekonaniu, bardzo ciekawa i efektywna: grupy, w których ją konsekwentnie wdrożono, osiągnęły na testach dużo lepsze wyniki niż grupy kontrolne uczone w sposób tradycyjny [zob. m.in. Nation, Yamamoto 2012; Ó hÓgain 2012; Truxal 2018; Webb 2016; Noroozi, Siyyari 2019]. Zwrócić wszelako uwagę trzeba na to, że Nation, opracowując swoją koncepcję kilkanaście lat temu, w Nowej Zelandii, działał w nieco innej i zdecydowanie mniej heterogenicznej rzeczywistości. Zróżnicowanie uczących się w przypadku polszczyzny, chociażby na użytkowników języka odziedziczonego i cudzoziemców, sprawia, że u jednych trzeba bardziej zwracać uwagę na język mówiony, u drugich – na pisany, a to wręcz uniemożliwia stosowanie owego sztywnego, jak chce autor, podziału na cztery całkowicie balansujące się pasma. Nie zmienia to faktu, że jego koncepcja uświadamia nam, nauczycielom, kilka istotnych w dydaktyce języka kwestii. Po pierwsze, żadna ze sprawności nie powinna być marginalizowana, o co łatwo w podejściu komunikacyjnym, błędnie utożsamianym, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, z kształtowaniem głównie umiejętności słuchowo-ustnych. Drugą istotną sprawą jest zwrócenie uwagi na to, że proces opanowywania słownictwa wymaga czasu i uwagi, a recykling leksykalny musi być wplątany we wszystkie sprawności. Jak wynika z badań

działaniem dochodzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania zachowań.



[zob. Targońska 2017], problemem leksykalnym większości uczących się jest zbyt mała zasobność słownika mentalnego, nikła liczba zinternalizowanych jednostek (aspekt ilościowy) oraz ich pobieżna znajomość (aspekt jakościowy). Użytkownik zaś, który zna mało słów, ma zazwyczaj poważne problemy ze zrozumieniem prostych zupełnie tekstów (pisemnych czy ustnych), nie jest też w stanie sformułować żadnej bardziej złożonej wypowiedzi. Na wyższych poziomach, na których trzeba opanować tysiące słów, warto więc, moim zdaniem, jak najczęściej wykorzystywać zwłaszcza ćwiczenia polegające na reformulacji [zob. Seretny 2016]. Zmuszają one bowiem uczniów do powiedzenia tego samego inaczej, a jeśli inaczej, to za pomocą innych niekiedy struktur z odmiennym wypełnieniem leksykalnym<sup>9</sup>. Świetnie sprawdza się też praca nad przeformułowywaniem prowadzona w kilku równoległych grupach. Każda pracuje wówczas z innym tekstem, który następnie przybliża pozostałym zespołom. Działanie to jest bardzo efektywne, a jednocześnie naturalne, gdyż oparte na luce komunikacyjnej, której potencjał zbyt rzadko pożytkujemy na zajęciach (wszyscy uczniowie czytają ten sam tekst, robią te same ćwiczenia itp.).

Za mocną stroną koncepcji uważam też dowartościowanie pisania, zaniedbywanego niekiedy w procesie kształcenia językowego, które znakomicie integruje wszystkie sprawności, ćwiczy podsystemy języka, zwłaszcza słownictwo i gramatykę [zob. Iluk 2012], wymaga także włączenia tłumaczenia (uważanego niekiedy za piątą sprawność, obecnie nazywanego mediacją międzyjęzykową) i myślenia w języku docelowym. Koncepcja pokazuje też, jak w praktyce neutralizować dychotomię: *płynność vs poprawność*: wówczas bowiem, gdy na plan pierwszy wysuwa się pierwsza, uczący się z założenia mają operować materiałem już dobrze opanowanym (*i – 1*), zinternalizowanym; *poprawność* natomiast ważna jest wówczas, gdyż „wchodzą w świat” nowych środków językowych i rzecz idzie o ich prawidłowe opanowanie.

Wykorzystanie koncepcji Paula Nationa w jej pełnej wersji w przypadku polszczyzny jest możliwie w bardzo niewielkiej liczbie kontekstów, nie zmienia to faktu, moim zdaniem, że jej założenia warte są refleksji, a część rozwiązań – włączenia w tok praktyki dydaktycznej.

<sup>9</sup> Ćwiczenia na reformulacji mogą być kierunkowane (uczący się mogą być proszeni o powiedzenie tego samego i wykorzystania w swoich wypowiedziach określonych wyrażen) lub wolne (wówczas – przekształcają tyle, ile potrafią).

## Bibliografia

- Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie – jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 17-25.
- Komorowska H., 1989, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Krashen S.D., 1985, *The input hypothesis: Issues and implications*, London.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2019, *Nauczanie w grupach heterogenicznych*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2020, *Blaski i cienie nauczania na odległość*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego / Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte”, 2020, nr 8, s. 7-18.
- Nation P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Nation P., 2007, *The four strands*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, 1 (1), s. 1-12.
- Nation P., Yamamoto A., 2012, *Applying the four strands to language learning*, „International Journal of Innovation in English Language Teaching”, vol. 1, nr 2, s. 168-181.
- Neveling Ch., 2011, *Mentales Lexikon*, [w:] (red.) C. Surkamp, *Metzler Lexikon*, Stuttgart, Weimar, s. 217-218.
- Noroozi M., Siyyari M., 2019, *Meaning-focused output and meaning-focused input: The case of passive and active vocabulary learning*, „Cogent Arts & Humanities”, 6 (1), s. 1-29.
- Ó hÓgain B., 2012, *Teaching and learning vocabulary: Putting the Four Strands to the test*, <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-and-learning-vocabulary%3A-putting-The-Four-O%27Hógain/39e6c3d5d94773d23fb6041c36537873722a34b7> [DW: 15.04.2021].
- Richards J., 1976, *The Role of Vocabulary Teaching*, „TESOL Quarterly”, 1, s. 77-90.
- Schön D.A., 1983, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York.
- Schmitt N., Schmitt D., 2014, *A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching*, „Language Teaching”, 47 (4), 484-503.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2013, *Funkcja czytania ekstensywnego w procesie kształcenia językowego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, red. J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl, Lublin, s. 229-236.

- Seretny A., 2015a, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2015b, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2, s. 89-106.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków.
- Seretny A., 2020, *Ocenianie stopnia znajomości słownictwa w kontekście jego nauczania: rzeczywistość, potrzeby, możliwości*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 23, s. 389-405.
- Swain M., 1995, *Three functions of output in second language learning*, [w:] *Principle and practice in applied linguistics*, red. G. Cook, B. Seidlhofer, Oxford, s. 125-144.
- Swain M., 2005, *The output hypothesis: theory and research*, [w:] *Handbook of research in second language teaching and learning*, red. E. Hinkel, Mahwah, NJ, s. 471-483.
- Targońska J., 2017, *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, 3, s. 4-13.
- Truxal D., 2018, *Using the Four Strands to Help Students Learn the Academic Word List*, <https://core.ac.uk/download/pdf/293168191.pdf> [DW: 15.04.2021].
- Webb S., 2016, *Learning vocabulary through meaning-focused input: Replication of Elley (1989) and Liu & Nation (1985)*, „Language Teaching”, vol. 49, nr 1, s. 129-140 DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444815000051>

### Kształtowanie kompetencji leksykalnej uczących się – koncepcja czterech pasm

**Streszczenie:** Znajomość słownictwa jest niezwykle istotnym komponentem kompetencji komunikacyjnej użytkownika języka. Opanowanie kilku tysięcy słów, gdyż tyle trzeba poznać, by w miarę swobodnie poruszać się w językowej codzienności, nie jest rzeczą łatwą. Nie jest też procesem, który zachodzi samoistnie, lecz wymaga, z jednej strony, przemyślanych działań nauczyciela, z drugiej zaś – intensywnej, odpowiednio ukierunkowanej pracy samego ucznia. Niniejszy tekst przybliża koncepcję czterech pasm Paula Nationa. W opartym na niej nauczaniu języka w sposób naturalny dochodzi do wielokrotnego i zróżnicowanego kontaktu uczących się z leksyką znaną i poznawaną, co znacząco, jak potwierdziły badania, podnosi efektywność procesu kształcenia. Założenia koncepcji warto więc objąć refleksją, a część rozwiązań – włączyć w tok nauczania polszczyzny.

**Słowa kluczowe:** uczenie się/nauczanie słownictwa, kompetencja leksykalna, cztery pasma, recykling leksykalny

LÁSZLÓ KÁLMÁN NAGY

Uniwersytet Jagielloński  
e-mail: laszlo.nagy@uj.edu.pl  
ORCID: 0000-0003-3650-588X

WIESŁAW TOMASZ STEFAŃCZYK

Uniwersytet Jagielloński  
e-mail: reinhold5@interia.pl  
ORCID: 0000-0002-7019-8548

### Wybrane interferencje węgierskie w polszczyźnie Węgrów uczących się języka polskiego

Selected cases of Hungarian interference in the Polish language among Hungarians learning Polish

**Summary:** The article consists of two parts – theoretical and analytical. The first part presents the basic differences between the Polish and Hungarian languages. The second part analyses selected interferences in the Polish language occurring among Hungarians learning Polish. These interferences are evident on both the phonetic and phonological planes as well as in both morphological and syntactic systems. In the case of nominal parts of speech, these interferences mainly concern gender and case, and less frequently number, while the principal areas affected in verbal inflection include aspect, verb prefixing, and sometimes also mood. The cause of most recorded language errors is so-called negative transfer from Hungarian.

**Keywords:** interferences, Polish language, Hungarian language

### Część teoretyczna

Polszczyzna i język węgierski są językami odrębnymi genetycznie i typologicznie. Polszczyzna jest językiem indoeuropejskim, słowiańskim, o zdecydowanej przewadze cech fleksyjnych, natomiast język węgierski jest językiem

uralskim, ugrofińskim, a ściślej ugryjskim, aglutynacyjnym typu postpozycyjnego [Bereczki 2003; Fodor 2017]. Owe odrębności obejmują wszystkie płaszczyzny systemu językowego, zwłaszcza słownictwo i morfologię. Główna różnica między fleksją a aglutynacją wyraża się w tym, że morfem fleksyjny – w przeciwieństwie do jednofunkcyjnych morfemów aglutynacyjnych – kumuluje w sobie jednocześnie kilka funkcji, np. w formie *widzę nauczycieli* rdzeniem jest *nauczyciel*, natomiast końcówka *-i* jest wykładnikiem liczby (liczba mnoga) i przypadka (biernik). W analogicznej formie węgierskiej *tanárokát látok* rdzeniem jest *tanár*, morfem *-k*, poprzedzony samogłoską łączącą *-o-*, jest wskaźnikiem liczby mnogiej, natomiast *-(a)t* jest wykładnikiem przypadku (accusativus). Dzięki istnieniu odrębnego wykładnika liczby (*-k*) ta sama końcówka (morfem przypadku) występuje w obu liczbach, np.: *tanárnak* ‘nauczycielowi’ – *tanárokna* ‘nauczycielom’.

W języku polskim stosunki składniowe wyraża końcówka fleksyjna oraz przyimek, natomiast w bezprzyimkowym języku węgierskim istnieje system afiksów, a także poimek (postpozycji). Odpowiednikiem polskiego przyimka pierwotnego i końcówki fleksyjnej jest syntetyczny przypadek, por. *w Warszawi-e* ‘Warsó-ban’, natomiast ekwiwalentem polskiego przyimka wtórnego i końcówki fleksyjnej jest węgierski afiks wraz z poimkiem (postpozycją), np.: *naprzeciwko kościoła* ‘a templom-mal szemben’ [Csapláros 1963; Balogh 2000].

Jedną z najbardziej oryginalnych cech języka węgierskiego jest sposób wyrażania stosunków dzierżawczych. W węgierszczyźnie mianowicie morfemy dzierżawcze otrzymuje nie właściciel, lecz przedmiot posiadany, np.: *Anna autója* ‘auto, samochód Anny’, *Mária pénze* ‘pieniądze Marii’.

Wszystkie przydawki określające rzeczownik poza zaimkiem wskazującym *ez* ‘ten’ i *az* ‘tamten’ są nieodmienne w obu liczbach, np.: *nagyon jó tanárain voltak* ‘miałem/miałam bardzo dobrych nauczycieli’ (dosł. bardzo dobry nauczycieli). Przymiotniki i inne wyrazy określające rzeczownik są odmienne jedynie w funkcji samodzielnej, np. *pirosat vettem* ‘kupiłem/kupiłam czerwonego’ (np. fiata).

W języku węgierskim nie ma w zasadzie zaimków dzierżawczych. Ich funkcję pełnią morfemy dzierżawcze dodawane do rdzenia wyrazu, np.: *ker-tem* ‘mój ogród’, *kerted* ‘twój ogród’, *kertje* ‘jego/jej ogród’. Występowanie zaimków dzierżawczych ogranicza się wyłącznie do funkcji orzecznika, np.: *az nem enyém, hanem a tiéd* ‘to nie jest moje, lecz twoje’.

W języku węgierskim rzeczownik wraz z określającymi go przydawkami, a także czasownik w konstrukcjach z liczebnikiem głównym występują wyłącznie w liczbie pojedynczej, np.: *két szép kislány jött* ‘przyszły dwie ładne dziewczyny’ (dosł. dwie ładna dziewczyna przyszła). Warto w tym miejscu dodać, że węgierszczyzna jest językiem nieposiadającym kategorii rodzaju gramatycznego. Istnieje tam natomiast rodzaj naturalny, wyrażający opozycje płci za pomocą środków leksykalnych bądź morfologicznych, np.: *férfi* – *nő* ‘kobieta – mężczyzna’, *apa* – *anya* ‘ojciec – matka’, *újságíró* – *újságíró* ‘dziennikarz – dziennikarka’, *király* – *királynő* ‘król – królowa’. Ze względu na ograniczenia gramatyczne i zwłaszcza socjokulturowe nie zawsze jest możliwe wyrażanie wskazanych opozycji, toteż niejednokrotnie wykorzystuje się – podobnie jak w polszczyźnie – dodatkowe środki leksykalne, np.: *professzor asszony* ‘pani profesor’, *dekán asszony* ‘pani dziekan’.

Węgierszczyzna jest językiem o silnie rozbudowanej prefiksacji, jednak jedynie nieliczne przedrostki mają pełne ekwiwalenty w polszczyźnie, np.: *ki-* ‘wy-’, *át-* ‘prze-’, por. *kimenni* ‘wyjść’, *átmenni* ‘przejsć’. Istnieją dwie zasadnicze różnice w zakresie prefiksacji węgierskiej i polskiej. W języku węgierskim mianowicie istnieją czasowniki rozdzielnie złożone, co oznacza, że przedrostek odrywa się od czasownika i występuje w postpozycji względem niego. Jako przykład może posłużyć czasownik *beleszeretni* ‘zakochać się’, gdzie prefiks *bele-* w zdaniu przeczącym występuje po czasowniku, por. *nem szerettem bele* ‘nie zakochałem się/zakochałam się’. Druga zasadnicza różnica wyraża się w tym, że przedrostki węgierskie są traktowane w opisach gramatycznych jako samodzielna część mowy. Zarówno bowiem w standardowej, jak i potocznej węgierszczyźnie wykorzystuje się je jako odpowiedź na pytanie, np.: *beleszerettél?* – *bele* ‘zakochałeś się / zakochałaś się?’ – ‘tak, zakochałem się/zakochałam się’ (dosł. za-) [Balogh 2000].

Język węgierski jest językiem bezaspektowym [Pátrovics 2004]. W związku z tym kategoria ta może sprawiać Węgrom uczącym się języka polskiego szczególne kłopoty.

Charakterystyczną cechą języka węgierskiego jest rozbudowana kategoria określoności. Wiąże się to z występowaniem przedimka określonego *ez*, *az* i nieokreślonego *egy*, wspomnianych morfemów dzierżawczych, por. *ker-tem* ‘mój ogród’, a także koniugacji określonej (przedmiotowej) i nieokreślonej (podmiotowej). Oznacza to, że wszystkie czasowniki przechodnie w każdym

czasie i trybie mają dwie różne odmiany, por. *tanulok, tanulsz – tanulom, tanulod* ‘uczę się, uczysz się’. Formy nieokreślone mają sens ogólny, np. *jól / ros-szul / sokat / keveset tanulok* ‘uczę się dobrze / źle / dużo / mało’, określone zaś są bardzo konkretne i w zdaniu muszą być połączone z rzeczownikiem bądź przymiotnikiem oraz przedimkiem określonym: *most az angolt tanulom, nem a matematikát* ‘teraz uczę się angielskiego, a nie matematyki’. W związku z brakiem ekwiwalencji w polszczyźnie (oraz w wielu innych językach) koniugacja przedmiotowa i podmiotowa może sprawiać szczególne kłopoty osobom przyswajającym sobie język węgierski [Kugler 2000].

Warto również zwrócić uwagę na odrębności w zakresie systemu fonetyczno-fonologicznego. W języku węgierskim mianowicie istnieje harmonia wokaliczna, iloczas, obejmujący zarówno samogłoski, jak i spółgłoski (w polszczyźnie są tylko geminaty). W języku węgierskim – z polskiego punktu widzenia – są tylko trzy spółgłoski miękkie: *ny, ty, gy*, które, jak pozostałe, mogą być krótkie lub długie: *megy – meggy* ‘idzie – wiśnia’. W bogatym wokalicznie języku węgierskim występują obce polszczyźnie samogłoski typu *ö-ő, ü-ű* [Bańcerowski 2001] stanowiące pary pod względem iloczasu: *tör – tőr, tüzel – túzzel* ‘łanie – sztylet, pali – ogniem’, ponadto długie *á* oraz *é* niemające krótkich odpowiedników, a także krótkie *a* i *e* niemające długich odpowiedników.

Zasygnalizowane wyżej różnice między językiem polskim a węgierskim są przyczyną interferencji zarówno w polszczyźnie Węgrów uczących się języka polskiego, jak i w węgierszczyźnie Polaków przyswajających język węgierski.

### Część analityczna<sup>1</sup>

Interferencje węgierskie występują we wszystkich płaszczyznach systemu językowego – zarówno w płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej, jak i w systemie morfologicznym i składniowym.

W zakresie fonetyki zauważalne są zwłaszcza trzy cechy:

1. Wymowa polskiej samogłoski [ɔ] jako [o], tj. dźwięku pośredniego pomiędzy *o* i *u*, np.: *owoc, oko, gorąco, ochota, obraz, opis, piwo* oraz in-

<sup>1</sup> Wszystkie przytaczane przykłady pochodzą z wieloletnich obserwacji autorów dokonanych podczas pracy zarówno na Węgrzech, jak i w Polsce.

- stynktowne przedłużanie jej wymowy w wygłosie, bo w języku węgierskim żaden wyraz nie może być zakończony krótkim *o*, np. *lottó* ‘lotto’;
2. Wymowa samogłoski [ɛ] jako niskiego (dolnojęzykowego, węg. *alsó nyelvéllású*) i szerokiego pod względem stopnia głębokości w jamie ustnej dźwięku [e], np.: *ekran, energia, eksperyment, gdzie, idzie*;
  3. Wymowa polskich spółgłosek miękkich *ś, ź, ć, dź* jako stwardniałych bądź zmiękczonech, np.: *Kaszia, sziostra, szwiat, sziedzi, ziemniaki, ziemia, zima, źle, cziochia, cziastrko, czicho, dzisziaj, dzień, dziewczyna* (por. też Kość 1989).

Odrębne miejsce zajmuje wymowa samogłosek nosowych w śródgłosie przed spółgłoskami szczelinowymi oraz w wygłosie. Wymawia się je zgodnie z normą wzorcową bądź dyftongicznie, np.: *som, idom*. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że taki typ wymowy występuje również w regionalnych i środowiskowych odmianach polszczyzny, nie jest to wyróżnik wymowy studentów węgierskich uczących się języka polskiego.

Warto dodać, że fonetyka węgierska sprawia więcej kłopotów Polakom uczącym się języka węgierskiego niż glosownia polska Węgom przyswajającym polszczyznę. Wiąże się to ze wspomnianym w części teoretycznej istnieniem harmonii samogłoskowej, iloczasu, a także obcych polszczyźnie samogłosek typu *á, é, ó, ö, ő, ú, ü, ű, a* nawet *í*.

Wpływy węgierskie w zakresie morfologii imiennych części mowy są liczne i obejmują głównie rodzaj gramatyczny oraz przypadek.

Brak rodzaju gramatycznego w języku węgierskim powoduje zakłócenia w zakresie tej kategorii w polszczyźnie osób uczących się języka polskiego. Zjawisko to ilustrują zamieszczone poniżej wybrane przykłady:

- w jednej sklepie* ‘w jednym sklepie’;  
*jedna wyjątek* ‘jeden wyjątek’;  
*jakieś uroczystość* ‘jakaś uroczystość’;  
*do specjalnego klasu* ‘do specjalnej klasy’;  
*psychologia jest interesujący* ‘psychologia jest interesująca’;  
*taki spotkanie* ‘takie spotkanie’;  
*muzeum jest zamknięty* ‘muzeum jest zamknięte’;  
*to na żołądek jest bardzo dobry* ‘to na żołądek jest bardzo dobre’;  
*węgierskie i polskie harcerze* ‘węgierscy i polscy harcerze’;



*ci Węgry* ‘ci Węgrzy’;  
*te profesorowie* ‘ci profesorowie’;  
*mali byli dzieci* ‘dzieci były małe’;  
*dzieci się przebrali* ‘dzieci się przebrały’;  
*kierowcy wypili* ‘kierowcy wypili’.

Konsekwencją wskazanych zakłóceń w obrębie klas rodzajowych są zmiany w systemie fleksyjnym (dystrybucja końcówek) oraz syntaktycznym (związek zgody).

W zakresie odmiany rzeczownika obserwuje się głównie mylne użycie końcówek fleksyjnych. Zjawisko to ilustrują zamieszczone poniżej wybrane przykłady:

*nie mogę znaleźć tego zeszytu* ‘tego zeszytu’;  
*nie mam długopisa* ‘nie mam długopisu’;  
*list do synu* ‘list do syna’;  
*znam tego dziecka* ‘znam to dziecko’;  
*kupiłam mięsa* ‘kupiłam mięso’;  
*położyłam na stole* ‘położyłam na stole’;  
*byli we Wrocławiu* ‘byli we Wrocławiu’;  
*pani Krystyna, kiedy spotkamy?* ‘pani Krystyno, kiedy się spotkamy?’;  
*my jesteśmy kobiety* ‘jesteśmy kobietami’ (pot. kobiety);  
*zakonniki tu mieszkali* ‘zakonnicy tu mieszkali’;  
*dwóch języków znasz* ‘znasz dwa języki’;  
*mieli dużo koni* ‘mieli dużo koni’;  
*widziałam tych kobiet* ‘widziałam te kobiety’;  
*zauważyłam tych dziewczyn* ‘zauważyłam te dziewczynki’.

Należy podkreślić, że węgierszczyzna jest językiem o rozbudowanym systemie kazualnym. W zależności od ujęcia wyodrębnia się 20 [Balogh 2000], a nawet 25 przypadków [Csapláros 1963]. Przypadek węgierski jednak, o czym mowa w części teoretycznej, ma inną strukturę niż przypadek polski czy szerszej indoeuropejski. Dzięki istnieniu odrębnego wykładnika liczby ta sama końcówka występuje zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej, por.: *könyv* ‘książka’ – *könyvek* ‘książki’, *könyvet* ‘książkę’ – *könyveket* ‘książek’. Warto zwrócić ponadto uwagę na dwa fakty: 1. w języku węgierskim poza konstrukcjami dzierżawczymi (odpowiednikiem polskiego possessivu) typu *Anna*

*könyve* ‘książka Anny’, *Anna asztala* ‘stół Anny’, *Anna kertje* ‘ogród Anny’, *Anna ceruzája* ‘ołówek Anny’ nie ma końcówek równoległych; 2. każdy przypadek węgierski ma wyrazisty wykładnik morfologiczny i – w przeciwieństwie do polszczyzny – żaden przypadek nie jest synkretyczny z mianownikiem, co więcej – w węgierszczyźnie nie istnieje zjawisko synkretyzmu form kazualnych. Prawdopodobnie potrzebą wyrazistego zaznaczenia form biernika należy tłumaczyć błędy typu *dwóch języków znasz*, *widziałam tych kobiet*, *tych dziewczyn*. We współczesnej polszczyźnie są to formy synkretyczne z mianownikiem, pozbawione odrębnego, wyrazistego wykładnika accusativu.

We współczesnym języku polskim przypadek traktowany jest jako twór dwuczłonowy. Oprócz końcówki fleksyjnej jego konstytutywnym elementem jest również przyimek, np.: *w domu*, *w szkole*, *na ławce* [Kuryłowicz 1987: 181-184]. Ekwiwalentem tak realizowanego przypadku, o czym mowa w części teoretycznej, jest syntetyczny przypadek węgierski, wyrażany za pomocą jednego tylko elementu, tj. końcówki, np.: *Lengyelország-ban* ‘w Polsce’, *bank-ból* ‘z bank-u’, *pad-on* ‘na ławce’, *terasz-ra* ‘na taras’. Interferencje węgierskie w omawianym zakresie odzwierciedlają przedstawione niżej konstrukcje bezprzyimkowe:

*przyjechaliśmy Krakowa* ‘przyjechaliśmy z Krakowa’, węg. *Krakkóból jöttünk*;  
*byłam panem na przystanku* ‘byłam z panem na przystanku’, węg. *önnel / magával*;  
*jutro każdej chwili domu jestem* ‘jutro w każdej chwili jestem w domu’, węg. *minden pillanatban, otthon / házban*;  
*to było Wspólnej* ‘to było na [ulicy] Wspólnej’, węg. *Wspólnán / Wspólnában*;  
*jednej stronie był cmentarz, drugiej stronie koszary* ‘po / na jednej stronie był cmentarz, po / na drugiej koszary’, węg. *az egyik oldalon, a másikon*.

W zakresie odmiany przymiotnikowo-zaimkowej można zauważyć pojedyncze przykłady nieodmienności powstałe pod wpływem nieodmienności tych form w języku węgierskim. Oto wybrane przykłady:

*ładna kobietę widziałam* ‘widziałam ładną kobietę’;  
*oni mieli bardzo bogaty rodziców* ‘oni mieli bardzo bogatych rodziców’;  
*bardzo dobry nauczycieli miałam* ‘miałam bardzo dobrych nauczycieli’;  
*u nas dużo polski gości byli* ‘u nas było dużo polskich gości’;

*taki człowieka nie znam* ‘nie znam takiego człowieka’;  
*na drugi roku* ‘na drugim roku’;  
*do osiemdziesiąty lat* ‘do osiemdziesiątych lat’.

Wyrazy określające rzeczownik – jak wspomniano – są odmienne w języku węgierskim jedynie w funkcji samodzielnej. Kalkowanie struktur węgierskich w tym zakresie odzwierciedlają poniższe przykłady:

*dostałam chorobowego* ‘dostałam chorobowe’;  
*znasz dobrze niemieckiego* ‘znasz dobrze niemiecki’;  
*jedziesz z Keletiego* ‘jedziesz z Dworca Keleti / z Keleti’.

Liczne osobliwości występują również w zakresie odmiany czasownika. Są one wynikiem różnic systemowych między obu językami bądź wynikiem bezpośredniego oddziaływania języka węgierskiego.

Wynikiem różnic systemowych są zakłócenia w zakresie użycia aspektu czasownika. Ilustrują to zamieszczone poniżej wybrane przykłady:

*będę poczekał* ‘poczekam / będę czekał’;  
*będę to zrobiła* ‘zrobię to / będę to robiła’;  
*nie będzie zmienił* ‘nie zmieni / nie będzie zmieniał’;  
*nie będzie zrobić* ‘nie zrobi / nie będzie robić’;  
*będziemy się nauczyć* ‘będziemy się uczyć / nauczymy się’;  
*oni często przyjdą do nas* ‘przychodzą’;  
*mówmy, że jutro pójdę* ‘powiedzmy’;  
*spotykali się tylko raz* ‘spotkali się’;  
*nie chodziłam na spotkanie* ‘nie poszłam’;  
*dzisiaj nie kup pieczywa* ‘nie kupuj’.

Konsekwencją zastosowania niewłaściwej formy aspektowej są – jak pokazują przytoczone przykłady – odstępstwa od następujących norm ogólnopolskich:

1. czas przyszły złożony tworzy się za pomocą czasownika niedokonanego, natomiast czas przyszły prosty wyraża się postacią perfektywną;
2. czynność powtarzaną wielokrotnie wyraża się czasownikiem niedokonanym;
3. czynność dokonaną w przeszłości wyraża czasownik perfektywny;
4. zaprzeczona forma trybu rozkazującego wymaga użycia czasownika niedokonanego.

Liczną grupę osobliwości stanowią ponadto błędy w zakresie użycia przedrostów czasownikowych. Nie są one – jak już wspomniano – wynikiem różnic systemowych, lecz wiążą się z brakiem jednoznacznych ekwiwalentów. Zjawisko to ilustrują poniższe przykłady:

*proponowałam mu, ale zmówił* ‘proponowałam mu, ale odmówił’, węg. *lemond*;  
*wypłaciłem za to 500 złotych* ‘zapłaciłem’, węg. *kifizet*;  
*spił kawę* ‘wypił’, węg. *megiszik*;  
*spiekła ciastko* ‘upiekła’, węg. *megsüt*;  
*stargował 5 złotych* ‘utargował’, węg. *lealkud*;  
*nie jest doskonałe, ale pójdzie* ‘ujdzie’, węg. *elmegy*.

Spśród wielu błędów pojawiających się w polszczyźnie Węgrów uczących się języka polskiego na uwagę zasługują dwa zagadnienia: zakłócenia w zakresie zwrotności czasownika oraz sposobie wyrażania zdania celowego i dopełnieniowego.

Węgrzy uczący się języka polskiego stosunkowo często pomijają zaimek zwrotny *się*. Odzwierciedlają to zamieszczone niżej przykłady:

*spotkamy za dwa tygodnie* ‘spotkamy się za dwa tygodnie’, węg. *két hét múlva találkozunk*;  
*może jeszcze spotkamy* ‘może się jeszcze spotkamy’, węg. *lehet, hogy még találkozunk*;  
*stowarzyszenie rozsypuje* ‘stowarzyszenie się rozsypuje’, węg. *az egyesület szétszóródik*;  
*tam poznali* ‘tam się poznali’, węg. *ott ismerkedtek meg*;  
*urodziłem w Budapeszcie* ‘urodziłem się w Budapeszcie’, węg. *születtem Budapesten*.

Źródło wskazanych osobliwości tkwi w języku węgierskim, gdzie wykładniki zwrotności *-kedik / -kődik, -kozik / -kőzik, -odik / -ődik* są zrośnięte z rdzeniem czasownika, stanowiąc jego integralną część i przez to słabo odczuwane w świadomości użytkowników języka jako wyznaczniki refleksywności, por. *találkozok* ‘spotkać się’, *szétszóródik* ‘rozsypywać się’, *megismerkedik* ‘poznać się’. Jedynie czasownik *születik* ‘urodzić się’ (ostatni przykład) nie jest w języku węgierskim zwrotny.

Dość częstą osobliwością jest wyrażanie zdania dopełnieniowego i celowego za pomocą trybu rozkazującego. Ilustrują to zamieszczone poniżej wybrane przykłady:

*rodzina prosila mnie, ze niech szybko przyjadę* ‘rodzina prosiła mnie, że-  
bym szybko przyjechał’, węg. *a családom megkért, hogy gyorsan jöjjek*;  
*powiedzialam mu, ze niech przyjdzie* ‘powiedziałam mu, żeby przyszedł’,  
węg. *mondtam, hogy jöjjön el*;  
*chciałam, ze niech będzie dobrze* ‘chciałam, żeby było dobrze’, węg. *azt*  
*akartam, hogy jó legyen*;  
*kupiłam, ze niech ma* ‘kupiłam, żeby miał’, węg. *azért vettem, hogy legyen*  
*neki*.

Przytoczone przykłady są typową kalką składniową z języka węgierskiego, gdzie zdanie dopełnieniowe i celowe realizuje się za pomocą konstrukcji *hogy* ‘że’ + tryb rozkazujący.

Przeprowadzona analiza dowodzi, że większość odnotowanych osobliwości jest wynikiem bądź różnic systemowych między polszczyzną i językiem węgierskim, bądź wynikiem bezpośredniego oddziaływania języka węgierskiego. Do głównych cech wywołanych omawianymi czynnikami należą wskazane w analizie:

1. osobliwości fonetyczne;
2. zakłócenia w zakresie rodzaju gramatycznego;
3. zakłócenia w zakresie dystrybucji końcówek fleksyjnych rzeczownika;
4. nieodmienność przydawek określających rzeczownik;
5. pomijanie przyimka;
6. zakłócenia w użyciu aspektu;
7. kalkowanie struktur węgierskich (prefiksacja, zwrotność czasownika, budowa zdań).

Do kalkowania struktur węgierskich należy także tworzenie nieistniejących w polszczyźnie czasowników typu *\*samochodować* ‘jeździć samochodem’, *\*rowerować* ‘jeździć na rowerze’, *\*samolotować* ‘latać samolotem’, *\*statekować* ‘pływać statkiem’, *\*śniadaniować* ‘jeść śniadanie’, *\*obiadować* ‘jeść obiad’, *\*lodaować* ‘jeść lody’, *\*ciastkować* ‘jeść ciastka’. Dotyczy to przede wszystkim początkowego etapu nauki języka polskiego i tych konstrukcji, do których na wyuczanie Węgrów „pasują” regularne polskie sufiksy *-ać*, *-ować*. Przykłady można by mnożyć, ich liczba jest zaskakująco duża [Nagy 2017]. Warto nadmienić, że w innych językach słowiańskich też występuje część wyżej wspomnianych czasowników, por. rosyjski *завтракать, обедать*, słowacki: *raňajkovať, obedovať, bicyklovať* ‘jeździć na rowerze’, czeski *snídat, obědvat*, ale w porówna-

niu z polszczyzną ich liczba jest wyraźnie mniejsza. Ponadto Węgrzy uczący się języka polskiego – jeżeli nie są studentami slawistyki – raczej nie znają innych języków słowiańskich, tj. interferencja powstaje przede wszystkim na gruncie języka ojczystego. Są to więc kalki leksykalno-myślowe, które wynikają z bezpośredniego przeniesienia z języka węgierskiego czasowników odrzeczownikowych. Język węgierski charakteryzuje się bowiem ogromną produktywnością w ich tworzeniu. Warto by zbadać zakres tego słownictwa, bo w językoznawstwie węgierskim nie zostało jeszcze doprecyzowane, jakie cechy morfologiczne umożliwiają tworzenie (lub raczej nie umożliwiają tworzenia) czasowników odrzeczownikowych. Jest ich ogromnie dużo, proces jest nadal produktywny, bo obejmuje także słownictwo najnowsze: *számítógépezik*, *\*komputerować*, *mobilozik*, *\*komórkować*, *tabletezik*, *\*tabletować*, tj. korzystać z komputera, telefonu komórkowego lub tabletu. Podczas gdy dotychczas wymienione przykłady ewentualnie mogą być zrozumiałe przez Polaków, zapewne żaden rodowity użytkownik polszczyzny nie rozszyfrowałby znaczenia czasowników stworzonych przez Węgrów z następujących rzeczowników: *pohár – poharaz – poharazgat*: ‘szklanka’, *\*szklankować* – najczęściej o mężczyznach, którzy piją wino (szprycer) lub palinkę; w żadnym wypadku nie piwo, bo od tego jest inny czasownik *sör – söröz* ‘piwo’, *\*piwować*, por. *\*Wczoraj piwowałem z kolegami* ‘Wczoraj poszedłem z kolegami na piwo’. Inny kuriozalny przykład: *unoka – unokázik* ‘wnuk – \*wnukować’ – dziadkowie zajmują się wnukiem (wnuczką) i cieszą się z jego (jej) obecności, i, analogicznie: *nagyapa – nagyapázik* ‘dziadek – \*dziadkować’ – przebywać z dziadkiem i być rozpieszczonym przez niego, *kolbász – kolbászozik – kolbászol* – czasowniki od ‘kiełbasa’ – *\*kiełbasować*. Pierwszy węgierski czasownik oznacza jedzenie kiełbasy, drugi zaś jazdę (samochodem lub motocyklem) podczas korków, kiedy szuka się np. parkingu.

Wspominając o kalkach, warto jeszcze wymienić te polskie i węgierskie czasowniki, które nie stanowią ekwiwalentu semantycznego. Do nich należą np. węgierskie *megy* ‘iść, jechać, lecieć, płynąć’, *mér* ‘ważyć, mierzyć’, *süt* ‘piec, smażyć, opiekać’, *főz* ‘gotować, zaparzać, zagotować’. Poprawne używanie ich adekwatnych polskich odpowiedników sprawia trudności nawet na poziomie B1. Przeniesienie do polszczyzny uniwersalności niektórych węgierskich czasowników powoduje powstanie następujących błędów: *\*Brat przyszedł rowerem / samochodem / taksówką / tramwajem / metrem / trolejbusem / pociągami*. *\*Sprzedawca zmierzył cztery pomarańcze*. *\*Ugotowałam / zgotowałam kawę dla gości*. *\*Jutro upiekę naleśniki*.

Procesem odwrotnym jest niewłaściwe zrozumienie przez studentów węgierskich pewnych polskich wyrazów i wyrażeń, które odbierane są poprzez kalki z węgierskiego bądź przez analogie typu *nauczyciel – nauczycielka*. Poniższe przykłady pochodzą z tłumaczeń polskich tekstów na język węgierski i świadczą o tym, jak studenci węgierscy mogą rozumieć pewne wyrazy:

*babka piaskowa* ‘lesbijka’ (*piasek / piaskowy*, węg. *homok / homokos* w języku węgierskim eufemistycznie oznacza homoseksualistę, a potoczny polski rzeczownik *babka* jest znany przez studentów węgierskich najczęściej w znaczeniu ‘dziewczyna’ (fajna babka), a nie jako smaczny wypiek. Wobec tego wyrażenie językowe *babka drożdżowa* może być w ogóle niezrozumiane;

*dreszczowiec* ‘cienki płaszcz, w którym jest nam bardzo zimno’;

*granatowy* ‘coś niebezpiecznego, związane z granatem’;

*królik* ‘syn króla’;

*kupa – kubek, kupka* ‘mały kubek’, węg. *kupa* oznacza ‘kubek drewniany’;

*marynarka* ‘żona, względnie córka marynarza’;

*marynarka wojenna* ‘kochanka marynarza podczas wojny’;

*maszynistka* ‘kobieta, która prowadzi pociąg’;

*nocnik* ‘stróż nocny’.

Niwelowanie wskazanych osobliwości, często kalk, spoczywa na nauczycielach języka polskiego jako obcego. Dobrze by więc było, aby nauczający znali język ojczysty studenta.

Niezwykle interesujące i cenne z glottodydaktycznego punktu widzenia byłoby porównanie interferencji polskich w węgierszczyźnie Polaków uczących się języka węgierskiego. Zagadnienie to stanowi poważne wyzwanie i będzie tematem innego artykułu i może innych badaczy.

## Bibliografia

- Balogh J., 2000, *A névszórágóság*, [w:] *Magyar grammatika*, B. Keszler (red.), Budapest, s. 183-208.  
 Balogh J., 2000, *A névtutó*, [w:] *Magyar grammatika*, B. Keszler (red.), Budapest, s. 261-265.

- Balogh J., 2000, *Az igeekötő*, [w:] *Magyar grammatika*, B. Keszler (red.), Budapest, s. 266-269.  
 Bańcerowski J., 2001, *Podstawy polsko-węgierskiej fonetyki i fonologii kontrastywnej*, Budapest.  
 Bereczky G., 2003, *A magyar nyelv finnugor alapjai*, Budapest.  
 Csapláros I., 1963, *Zarys elementarnej gramatyki języka węgierskiego*, Warszawa–Łódź.  
 Fodor I., 2017, *A világ nyelvei és nyelcsaládjai*, Budapest.  
 Kość J., 1989, *Polszczyzna Węgrów a interferencje językowe*, [w:] *Interferencje językowe na różnych obszarach Słowiańszczyzny*, red. S. Warchoń, Lublin, s. 155-164.  
 Kugler N., 2000, *Az igeragóság*, [w:] *Magyar grammatika*, B. Keszler (red.), Budapest, s. 104-126.  
 Kuryłowicz J., 1987, *Studia językoznawcze*, Warszawa.  
 Nagy L.K., 2017, *Odbiór potocznej polszczyzny przez Węgrów – „zgrzyty” w funkcjonowaniu językowego obrazu świata między językiem ojczystym a obcym*. [w:] *Barwy słów. Studia lingwistyczno-kulturowe*, red. D. Filar, P. Krzyżanowski, Lublin, s. 573-590.  
 Pátrovics P., 2004, *Az igeaspektus története és tipológiája*, Budapest.

## Wybrane interferencje węgierskie w polszczyźnie Węgrów uczących się języka polskiego

**S t r e s z c z e n i e:** Artykuł składa się z dwu części – teoretycznej i analitycznej. Część pierwsza przedstawia główne różnice między polszczyzną i językiem węgierskim. Część druga obejmuje analizę wybranych interferencji językowych w polszczyźnie Węgrów uczących się języka polskiego. Występują one zarówno w płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej, jak i w systemie morfologicznym i składniowym. W zakresie odmiany imiennych części mowy interferencje obejmują głównie przypadek i rodzaj gramatyczny, rzadziej liczbę, natomiast we fleksji werbalnej aspekt, prefiksację czasownika, niekiedy także tryb. Przyczyną zdecydowanej większości odnotowanych przykładów jest tzw. transfer negatywny z języka węgierskiego.

**S ł o w a k l u c z o w e:** interferencje, język polski, język węgierski



MAGDALENA SZELC-MAYS

Uniwersytet Jagielloński  
e-mail: magda.mays@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5726-9487

## Uczymy się czytać i pisać po polsku, czyli o podręcznikach dla dzieci polonijnych z klas I-III

We learn how to read and write in Polish. Review of the Polish textbooks for children abroad

**S u m m a r y :** The author of this article discusses textbooks for teaching Polish as a foreign language designated for Polonia children, of forms I-III. The books, written by Polish authors, often in cooperation with teachers of Polish Saturday Schools abroad, were grouped by skills, which they are designated to develop (e.g. writhing, reading). The presented textbooks may be also useful in teaching children of foreigners settled in Poland, who start their education here.

**K e y w o r d s :** textbook, Polonia children, teaching beginners, reading, writing, Polish culture

Temat pomocy naukowych dla szkół polonijnych wraca często i regularnie w dyskusjach naukowych i w fachowych artykułach pisanych przez nauczycieli. Miejsce szczególne w tych rozważaniach zajmuje sprawa podręcznika do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci z klas I-III. Dobry podręcznik dla tej grupy wiekowej powinien uczyć języka i elementów kultury polskiej przy wykorzystaniu słownictwa tzw. domowego, czyli takiego, jakiego używa się na co dzień. Podręcznik i szkoła sobotnia powinny rozwinąć zasób słownictwa dzieci przede wszystkim o tzw. język szkolny. Oczekiwania wobec podręcznika są zmienne w zależności od kraju przebywania i grupy społecznej,

która ma z niego korzystać. Dzieci chcą atrakcyjnych i ciekawych pomocy, nauczyciele zaś podręcznika z dobrze przemyślanym programem oraz z jasnym i kompetentnym przedstawieniem problemów językowych. Rodzice natomiast zapłacą za książkę zgodną z ich wyobrażeniem na temat dobrego podręcznika. Zagadnienie to omawia M. Łaskiewicz w swoim artykule *Czego potrzebują szkoły sobotnie?* [Łaskiewicz 2017].

Ważnym elementem podręcznika są odwołania i odniesienia do spraw lokalnych miejsca zamieszkania uczących się. Chodzi tu o przywołanie tradycji i obyczajowości kraju, w którym dziecko aktualnie przebywa. Umiejętność nazwania po polsku zdarzeń dziejących się dookoła znacznie poszerza możliwość rozmowy z rodziną oraz uświadamia dziecku równoległość kulturową obu krajów, np. polskie święta oraz święta kraju, w którym jestem, polskie zwyczaje i zwyczaje obserwowane w nowym kraju i ich typy. Wprowadzenie elementów lokalności do podręcznika rozwija świadomość kulturową i obyczajową oraz zbliża oba światy.

W odpowiedzi na zapotrzebowania szkół polonijnych w Polsce przygotowano i nadal przygotowuje się pomoce naukowe dla dzieci i młodzieży polonijnej. Istnieją dwa sposoby tworzenia tych pomocy: dzięki grantom przyznawanym przez różne instytucje i organizacje, jak np. Senat RP czy Wspólnota Polska, oraz wydawanie podręczników w niezależnych wydawnictwach, które gwarantują ich szerszą dostępność. Te pierwsze mają określony nakład i przeznaczone są dla specjalnie określonego odbiorcy (np. dla jednego typu przedszkoli), więc ich wersje papierowe nie są dostępne na żądanie. Zaletą jest to, że każdy finansowany ze środków publicznych materiał udostępniany jest bezpłatnie w postaci plików znajdujących się na stronie instytucji, która jest jego wydawcą.

W Polsce wydano wiele publikacji przeznaczonych dla dzieci polonijnych, ich omówienie można znaleźć w artykule *Z czego uczyły i uczą się dzieci, czyli o podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży wydanych w Polsce* [Szelc-Mays 2016]. Wiele wspomnianych w tym artykule podręczników jest wciąż w użyciu, szczególnie w Europie Wschodniej, większość jednak można odnaleźć tylko w zbiorach bibliotecznych. Aktualnie na rynku znajdują się publikacje, dostępne w księgarniach lub w Internecie, przygotowane przez nauczycieli pracujących w Polsce. Poniżej zamieszczam przykładowy zestaw podręczników użytecznych w nauczaniu początkowym.

## I. Podręczniki dla początkujących rozwijające wszystkie sprawności

### A) A. Rabej: *Lubię polski 1*

Jest to zestaw książek dla dzieci uczących się języka polskiego od podstaw, czyli dla dzieci niemówiących po polsku. Podręcznik wiodący ma formę komiksu i przeznaczony jest przede wszystkim na rynek anglojęzyczny. Jego tematyka oparta jest na znanych i bliskich dziecku sprawach jak zabawa, przedmioty, które są w stale w jego użyciu, rodzina, jedzenie. Do zestawu zeszytów ćwiczeniowych autorka dołączyła czytanki także uzupełnione ćwiczeniami na rozumienie tekstu. Cały zestaw jest bardzo atrakcyjny graficznie i zawiera wiele różnorodnych ciekawych ćwiczeń i zadań.



### A. Rabej: *Lubię polski 2*

Ten podręcznik jest kontynuacją pierwszego zestawu. Komplet pomocy obejmuje podręcznik dla ucznia, zeszyt ćwiczeń, dwie płyty CD, poradnik dla nauczyciela oraz czytanki z ćwiczeniami. Tematycznie: „Lubię polski 2” zawiera zagadnienia znane dziecku, jak: pogoda, dom, ogród, zwierzęta domowe, wakacje. Także pod względem grafiki ten zestaw nawiązuje do części pierwszej.



Poradnik dla nauczyciela zawiera wskazówki, jak prowadzić lekcje. Jest w nim także wiele dodatkowych materiałów do kopiowania oraz kolorowych

kart do wprowadzania nowego słownictwa. Podręcznik nie zawiera zbyt wielu odwołań do sytuacji lokalnych, choć znajdziemy tam materiał poświęcony Świętu Dziękczynienia. Oba zestawy są dostępne na rynku.

B) Niedawno pojawiły się prace Grupy Edukacyjnej Sen. Do zespołu piszącego podręczniki dla dzieci polonijnych i organizującego webinaria szkoleniowe dla nauczycieli należą: L. Bzowska, E. Ławczys, A. Zawacka-Uveges i in.



Podręczniki tej grupy można nabyć w Internecie.

1. **Czytam i piszę. Klasa 1. Poziom 1.**
2. **Uczę się czytać i pisać.** (5-6 lat, IX, X, XI).
3. **Uczę się czytać.** (4-5 lat, III, IV, V, VI).
4. **Uczę się, bawię i poznaję świat. Klasa 2 (IX, X, XI). Wskazówki dla nauczyciela.**
5. **Uczę się, bawię i poznaję świat. Klasa 2 (III, IV, V, VI).**
6. **Uczę się, bawię i poznaję Polskę. Klasa 3 (III, IV, V, VI). Wskazówki dla nauczyciela.**
7. **Uczę się, bawię i poznaję Polskę. Klasa 3 (IX, X, XI).**

Do podręczników autorzy opracowali tzw. Inspiratory, czyli poradniki metodyczne. Zawierają one dodatkowe gry i zabawy wspomagające nauczanie najmłodszych.

W notce o podręcznikach wydawca pisze, że jest to „autorski projekt edukacyjny, który jest efektem wieloletnich doświadczeń i współpracy międzynarodowego zespołu nauczycieli i ekspertów. Przedstawia on nowatorskie podejście do nauczania dzieci polonijnych, w spójny sposób łączące najefektywniejsze metody uczenia języka polskiego”.

Autorzy podręczników oferują także webinaria i spotkania na temat nauczania i pracy w szkołach polonijnych. Link: <https://edukacjasen.pl/>

C) Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” przygotowało zestaw podręczników dla dzieci, opracowany przez nauczycieli polonijnych i redaktorów z Polski. Prace są dostępne w Internecie na stronie Wspólnoty.



#### 1. Emi i Maks w polskiej szkole. Podręcznik i ćwiczenia.

Podręcznik do nauki czytania dla dzieci polonijnych w Irlandii.

Pierwsza część podręcznika, którego bohaterami są Emi i Maks, przeznaczona jest dla klas pierwszych. Zamieszczone w niej materiały mają w pierwszej kolejności rozwinąć sprawność czytania oraz kompetencje kulturowe uczących się. Materiał składa się z 34 lekcji – tyle, ile w roku szkolnym jest sobót. Emi i Maks w swoich rozmowach nawiązują do kultury polskiej i irlandzkiej, porównują tradycje i zwyczaje kulturowane w kraju, w którym chodzą do szkoły (Irlandia), oraz Polski, skąd pochodzą ich rodziny. Do podręcznika dołączone są trzy zeszyty ćwiczeń oraz wskazówki dla nauczyciela, które można pobrać ze strony Stowarzyszenia Wspólnota Polska.

#### 2. Emi i Maks w podróży po Polsce. Podręcznik i ćwiczenia dla dzieci w Irlandii.

Druga część podręcznika przeznaczona jest dla klas drugich. Tym razem osią tematyczną jest podróż po Polsce poprzez miasta i regiony. Ważnym elementem każdej z lekcji jest czytanka. W tym materiale większy nacisk został położony na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu. W podręczniku oraz zeszytach ćwiczeń jest znajdują się ćwiczenia, do których teksty – do przeczytania przez nauczyciela – zostały zamieszczone we wskazówkach. Link: <http://wspolnotapolska.org.pl/emimaks/index.php>

### 3. Biało-Czerwoni, gramy razem! Podręcznik dla dzieci z Ameryki Południowej.

Zestaw ten składa się z podręcznika, zeszytu ćwiczeń oraz propozycji gier i zabaw. Materiał obejmuje 11 lekcji, z czego pierwsza przeznaczona została na przypomnienie uczącym się polskiego alfabetu. Kolejne lekcje dotyczą różnych tematów, np. rodziny, hobby, edukacji, jedzenia czy nauki. Jednostki lekcyjne zawierają ćwiczenia słownikowe, ćwiczenia na rozumienie tekstu czytanego oraz słuchanego, a także prezentacje zagadnień gramatycznych. Zeszyt ćwiczeń stanowi uzupełnienie prezentacji zagadnień gramatycznych, które znajdują się w podręczniku. Do materiału zostały dołączone nagrania. Link: <https://polskaskola.cloud/index.php/portfolio/bialo-czerwoni-gramy-razem-ksiazka-nauczyciela/>

D) Fundacja Wolność i Demokracja sfinansowała i wydała serię podręczników, pod redakcją P. Kajaka, dla dzieci uczących się na Ukrainie. Podręczniki przeznaczone są dla różnych poziomów nauczania i są do „pobrania” na stronie Fundacji. Najbardziej znany zestaw podręczników przeznaczony jest dla dzieci z klas starszych (V, VI, VII) klasa. Dla klas 1-3 powstał podręcznik kierowany do dzieci uczących się w Niemczech.

### E) A. Rabczuk, J. Prędota, M. Skura, A. Świącka, Warszawa; Z innej bajki. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci z Niemiec.

Podręcznik przeznaczony jest dla dzieci, które znają polski z domu, ale nie znają polskiej gramatyki. Dlatego pierwsze rozdziały poświęcone są głoskom i literom. Bohaterowie książki to dzieci z polskiej szkoły sobotniej w Niemczech. Uczestniczą oni w wydarzeniach zapisanych w polskim kalendarzu, takich jak: Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Matki, imieniny, urodziny itp. Oprócz zagadnień gramatycznych wprowadzone są funkcje komunikacyjne, jak: pożegnanie, powitanie, wyrażanie pragnień, opinii itp. W książce jest 36 rozdziałów. Do podręcznika dołączone są „Materiały uzupełniające dla nauczyciela”. Materiał można pobrać na stronie Fundacji. Link: [wid.org.pl](http://wid.org.pl)



## II. Podręczniki do czytania

### 1. A. Rabiej. Lubię czytać po polsku 1. Teksty i ćwiczenie do nauki języka polskiego jako drugiego. Wyd. FOGRA, Kraków 2009.

W książeczce jest 15 prostych tekstów do czytania dla dzieci, które uczą się polskiego z podręcznika pt. „Lubię polski!”. Teksty opatrzone są ćwiczeniami do wykonania przed czytaniem i po nim. Tematy historyjek są związane z zagadnieniami bliskimi dzieciom, jak: lepienie bałwana, imieniny koleżanki, lekcja plastyki itp. Teksty są pisane dużym drukiem. Podręcznik jest bogato ilustrowany.



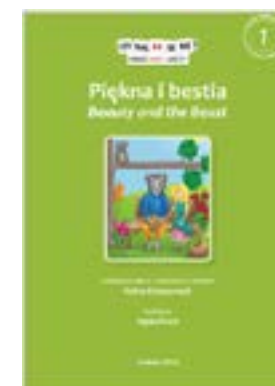
### 2. A. Rabiej. Lubię czytać po polsku 2. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego. Wyd. FOGRA, Kraków 2010.

Podręcznik nawiązuje do opracowania „Lubię polski 2”. Zawiera 15 tekstów, nieco dłuższych i trudniejszych niż w części pierwszej. Teksty także opatrzone są ćwiczeniami do wykonania przez dziecko przed czytaniem i po nim. Bohaterami uroczych historyjek są dzieci albo zwierzęta. Książka jest bogato ilustrowana.



### 3. Czytam, bo lubię! Zestaw podręczników do nauki czytania dla małych dzieci.

Pomoc naukowa wydana na podstawie grantu w określonej liczbie egzemplarzy i aktualnie niedostępna. Istnieje strona internetowa związana z podręcznikami z bajkami w dwóch językach – polskim i angielskim. Są to bajki: *Piękna i bestia* oraz *Pinokio*. Link: [edukacja-dwujezyczna.com](http://edukacja-dwujezyczna.com)







4. A. Dunin-Dudkowska, A. Trześniewska-Nowak. **Antologia bajek, baśni, legend i opowiadań z zadaniami**. Wyd. UMCS, Lublin 2020.

Publikacja zawiera utwory znanych pisarzy pogrupowane w cykle tematyczne, takie jak: Człowiek, Rodzina, Miejsca, Transport, Praca, Edukacja. Poszczególne utwory opatrzone są ćwiczeniami słownikowymi. Antologia składa się z 22 tekstów (baśni, legend) klasyków polskiej literatury dla dzieci jak M. Konopnicka czy J. Brzechwa.



5. A. Trześniewska-Nowak. **Antologia wierszy dla dzieci z zadaniami**. Wyd. UMCS, Lublin 2020.

Wiersze klasyków polskiej poezji dla dzieci – od I. Krasickiego po J. Czechowicza. Książka do czytania z rodzicami, który mogą sobie przypomnieć utwory czytane w dzieciństwie. Utwory zostały pogrupowane tematycznie, np. Człowiek, Rodzina, Mieszkanie, Edukacja, Praca, Higiena itp.

6. **Krakowskie wydawnictwo WIR** specjalizuje się w wydawaniu podręczników dla dzieci, które potrzebują dodatkowego wsparcia w nauce.

Dla dzieci z klas 1-3 przygotowane zostały trzy pozycje do nauki czytania ze zrozumieniem, autorstwa A. Fabisiak-Majcher i E. Ławczys. W zasadzie podręczniki przeznaczone są dla polskich dzieci, ale mogą być pomocne w nauczaniu czytania dzieci-obcokrajowców, które rozpoczynają naukę w polskiej szkole.



a) A. Fabisiak-Majcher, E. Ławczys: **Czytanie ze zrozumieniem. Ćwiczenia dla klasy 1**. Wyd. WIR, Kraków 2019.

Teksty pisane są dużą czcionką. Pierwsze czytanki zbudowane są z sylab otwartych, kolejne zaś z trudniejszych sylab aż do tekstów z dwuznakami i spółgłoskami miękkimi.

b) Tych samych autorek są dwie pozostałe pozycje do czytania; dla klasy 2 – to zbiór 24 tekstów z ćwiczeniami a dla klasy 3 – to 17 tekstów z ćwiczeniami.

Link: <https://wir-sklep.pl/pl/c/Czytanie-ze-zrozumieniem/6>

### III. Podręczniki do nauki pisania

1. M. Szelc-Mays, **Moje litery. Piszę na A**. Wyd. Universitas, Kraków 2018.

Jest to podręcznik do nauki pisania po polsku. Przeznaczony jest dla dzieci, które mają braki w tym zakresie. Część pierwsza to przypomnienie kształtu polskich liter i pisanie wyrazów. Następnie są ćwiczenia uczące tworzenia małego tekstu po polsku. Jest też rozdział poświęcony ortografii.



### IV. Podręczniki do nauki słownictwa

1. M. Szelc-Mays, **Nowe słowa, stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego**. Wyd. Universitas, Kraków 2004.

Jest to podręcznik do nauczania słownictwa (z kolorowymi planszami), w którym zawarto 15 tematów związanych z życiem dzieci i młodzieży. Każda lekcja zawiera ćwiczenia słownikowe podzielone wg stopnia trudności sygnowane odpowiednią liczbą gwiazdek.





2. **B. Jaglarz. Uczymy się języka polskiego. Ćwiczenia ze słownictwa dla początkujących.** Wyd. WIR, Kraków 2008.

Zawiera obrazki do podpisywania, krzyżówki oraz ćwiczenia z lukami do uzupełnienia. Tematy związane są z życiem dziecka: rodzina, szkoła, kolory, jedzenie itp.



3. **A. Seretny. A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego. A1. A2.** Wyd. Universitas, Kraków 2013.

Zawiera 1800 haseł, które są zilustrowane 36 kolorowymi planszami. Słownictwo prezentowane jest w 32 polach tematycznych. Tablice 33-36 ilustrują zagadnienia gramatyczne. Obrazki na planszach są ponumerowane, a po lewej stronie ilustracji jest tablica z nazwami przedstawionych obiektów.

Rysunki są kolorowe i czytelne dydaktycznie.



4. **M. Szelc-Mays. Zielona muzyka. Piosenki i obrazki do nauczania słownictwa języka polskiego.** Wyd. Oficyna OO. Pijarów, Kraków 2001.

Jest to kolorowanka z materiałem dźwiękowym, nagrany na płytę CD, a zawierającym piosenki poświęcone tematom bliskim dziecku. Podręcznik ma za zadanie uczyć słownictwa języka polskiego. W przygotowaniu nowe wydanie.



## V. Podręczniki do nauczania kultury

1. **M. Szelc-Mays. Tańce malowane.** Wyd. Universitas, Kraków 2003.

Jest to kolorowanka z materiałem dźwiękowym, nagrany na płytę CD, a zawierającym muzykę do

narodowych tańców polskich. Książka zawiera też rozdział metodyczny dla nauczycieli ze wskazówkami, jak wykorzystać materiał w niej zawarty do tańców i zabaw integracyjnych.

2. **A. Jasińska, M. Waliszko. O Polsce po polsku,** Berlin, Kraków 2015.

„O Polsce po polsku” to zbiór plansz w liczbie 15, przygotowanych do rozwijania kompetencji komunikacyjnej i kulturowej. Każdy plakat ilustruje wybrany aspekt kultury polskiej i powiązany jest z odpowiednim zadaniem językowym. Materiały wizualne uzupełniają krótki opis dydaktyczny, który jest pomocny dla nauczyciela. Pomoc naukowa jest dostępna w pliku PDF.



Link: <https://ksiegarnia.poltax.waw.pl/o-polsce-po-polsku-duze-plansze-tematyczne-do-nauki-jezyka-polskiego-jako-obcego-agnieszka-jasinska-malgorzata-waliszko-9783981717815>

3. **Dawniej to było.** Pakiet edukacyjny do nauczania historii. Link: <http://dawniejtobylo.wspolnotapolska.org.pl/>

W pakiecie można znaleźć podręcznik dla nauczyciela („Dawniej to było. Przewodnik po historii Polski” autorstwa W. Sulei), podręcznik dla dzieci („Mały przewodnik po historii Polski” L. Malinowskiego), poradnik dydaktyczny dla nauczycieli, filmy historyczne, scenariusze lekcji, ilustracje oraz gry interaktywne dla dzieci.



Wymienione wyżej pomoce dydaktyczne powstały, jak już wspomniano, w Polsce i są odpowiedzią na zapotrzebowanie nauczycieli ze szkół polonijnych. Mogą one także być użyteczne w nauczaniu dzieci obcokrajowców, które zaczynają uczyć się polskiego w polskich szkołach podstawowych. Wszystkie prezentowane podręczniki opracowano niedawno i są starannie opracowane graficznie.

## Bibliografia

- Dunin-Dudkowska A., Trześniewska-Nowak A., 2020, *Antologia wierszy dla dzieci z zadaniami*, Lublin.
- Jaglarz B., 2008, *Uczymy się języka polskiego. Ćwiczenia ze słownictwa dla początkujących*, Kraków.
- Łaszkiwicz M., 2019, *Czego potrzebują szkoły sobotnie? Prezentacja założeń nowego podręcznika do nauki języka polskiego dla klas młodszych*, [w:] *Barier i pomosty w glottodydaktyce polonistycznej*. Seria: *Język i edukacja*, red. D. Lech-Kirstein, M. Makuchowska, Opole.
- Rabiej A., 2009, *Lubię polski! 1*, Kraków.
- Rabiej A., 2010, *Lubię polski! 2*, Kraków.
- Seretny A., 2006, *A co to takiego? Słownik*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2004, *Nowe słowa, stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2018, *Moje litery. Piszę na A*. Kraków.
- Szelc-Mays M., 2020, *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2003, *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2016, *Z czego uczyły się i uczą dzieci, czyli o podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży wydanych w Polsce*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, VII, s. 172-181.
- Szelc-Mays M., 2001, *Zielona muzyka. Piosenki i obrazki do nauczania słownictwa języka polskiego*, Kraków.

## Uczymy się czytać i pisać po polsku, czyli o podręcznikach dla dzieci polonijnych z klas I-III

**Streszczenie:** W artykule Autorka omawia podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczone dla dzieci polonijnych, uczących się w klasach I-III.

Prezentowane podręczniki zostały napisane przez polskich nauczycieli, czasem we współpracy z nauczycielami polskich szkół sobotnich. Zostały one pogrupowane według sprawności, które mają rozwijać (np. czytanie, pisanie). Opisane w artykule podręczniki mogą być użyteczne w nauczaniu języka polskiego dzieci obcokrajowców, które osiedliły się w Polsce i tu zaczynają naukę.

**Słowa kluczowe:** podręcznik, dzieci polonijne, nauczanie początkowe, czytanie, pisanie, kultura polska

## **A któż by uczyć nas miał fantastycznej polszczyzny, jeśli nie Lem...**

And who better to teach us the fantastic Polish language  
than Lem...

**S u m m a r y :** Stanisław Lem is one of the most popular and most often translated Polish writers in the world. The year 2021 has been announced by the Sejm of the Republic of Poland as the Year of Stanisław Lem to commemorate the 100th anniversary of anniversary of his birth and 15th anniversary of his death. This is an excellent opportunity to remember the writer for the sake of glottodidactics, to show that it is a good idea to include his works in the course of teaching Polish as a foreign language. By locating Lem's work in various subgenres of science fiction, the author underlines topics worthy of introduction in the classroom. The author presents examples from different perspectives: pronunciation (e.g. Trurl's name), word formation and lexis (Lem's vast array of neologisms), syntax (reflections on double negation), but also in terms of text interpretation, i.e. treating Lem's works as a pretext for interesting conversations and discussions – about the condition of man and the world, about the limits of human identity, about the possibility of intercultural and inter-civilizational understanding. The article points to specific pieces and sometimes brings only suggestions.

**K e y w o r d s :** glottodidactics, Stanisław Lem, science fiction, literature in teaching Polish as a foreign language

*Science fiction (sf)*, czyli fantastyka naukowa, to typ literatury, która co jakiś czas przeżywa swój renesans. Choć może dziś zwroty ku fantastyce zawdzięczamy bardziej filmom? Pewnie tak, jednak wybuchająca co jakiś czas popu-



larność przygód załóg Nostromo, świata kontaktu z Jodie Foster, kolejnych przygód Luka Skywalkerów skłania tych, którzy wciąż słowo na papierze przedkładają nad słowo na ekranie, do sięgnięcia po książkę. W tym roku wzrosła na pewno poczytność dzieł Lema. Naszego najwybitniejszego fantasty. Bo rok 2021 został ogłoszony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej m.in. Rokiem Stanisława Lema. W tym roku obchodzimy 100. rocznicę urodzin i 15. rocznicę śmierci wielkiego pisarza. Warto wykorzystać tę okazję, by przypomnieć go po raz kolejny dla glottodydaktyki. Lem bowiem – to mistrz słowa, który niezwykle często pokazywał, jak można bawić się słowem, językiem...

Na początek spróbujmy skategoryzować samą fantastykę naukową – to fantastyka, której świat przedstawiony niezgodny jest ze światem empirycznym czytelnika, naukowa, bo przedstawia świat uwiarygodniony dzięki naukowej lub pseudonaukowej podstawie jego funkcjonowania. Naukę należy tu rozumieć szeroko, jako myślenie naukowe, czy jak chciał A. Smuszkiewicz „myślenie o pozorach naukowości” [Smuszkiewicz 1980: 6]. We współczesnej fantastyce naukowej wykorzystywane są hipotezy naukowe różnych dziedzin nauki, oprócz nauk technicznych, matematyczno-przyrodniczych, także nauki humanistyczne, psychologia (stąd *psychofiction*), socjologia (stąd *social fiction*), teoria polityki (stąd *political fiction*), czy nawet teologia. Jasne, że obecnie fantastyka naukowa jest o wiele mniej popularna niż fantasy – czyli fantastyka baśniowa i mityczna święci dziś tryumfy. Jednak science fiction warto poświęcić swoją uwagę z wielu względów – z których Rok Lema jest powodem niebagatelny, gdyż Lem jest jednym z wciąż najbardziej popularnych, a na pewno najczęściej tłumaczonych, pisarzy polskich.

Utwory fantastyczno-naukowe są zawsze utopiami bądź antyutopiami i dystopiami. Im bliżej współczesności, tym antyutopii i dystopii więcej. Jeśli nawiązujemy do Lema, to tym bardziej owo anty- i dys- musi zdominować nasz ogląd, bo Lemowe widzenie świata było zdecydowanie krytyczne. Widzenie świata i człowieka w świecie, bo do działalności ludzkiej na podarowanej człowiekowi Ziemi miał wiele zastrzeżeń.

Korzenie fantastyki naukowej są stosunkowo dawne. To nie Lem był twórcą klasycznej fantastyki naukowej. On wyprowadził ją z getta literatury popularnej i otworzył jej drzwi klas i sal wykładowych. Czyim był spadkobiercą? Badacze science fiction w zupełnie różnych dziełach upatrują jej początków. Najczęściej za ojca fantastyki naukowej uważa się Juliusza Verne'a (ze względu

na przyszłościowy charakter jego utworów, implementowanie hipotez naukowych i ogromną rolę technicznych rekwizytów w jego historiach, jak choćby podwodna łódź Nautilus z powieści *20000 mil podmorskiej żeglugi*, *Tajemnicza wyspa* i innych). Niektórzy początków science fiction upatrują w twórczości Edgara Alla Poe'go, a nawet przesuwają datę początkową fantastyki naukowej do *Podróży Guliwera* Jonathana Swifta czy utopii starożytnych, np. Lukiana z Samosaty [zob. np. Gunn 1985]. Gdybyśmy mieli początków science fiction poszukiwać z perspektywy prekursora Lemowych fabularnych utworów, to jednak byłby to Verne. Wprawdzie betryzacja z *Powrotu z gwiazd* kieruje czytelnika ku wcześniejszym utopiom, a *Opowieści o pilocie Pirxie* wywołują skojarzenia z podróżami Guliwera, a nawet Mikołaja Doświadczyńskiego, ale ostatecznie to u Verne'a znajdziemy najwięcej punktów styczności.

Lem jest wszechstronnym człowiekiem pióra – pisarz to dlań określenie zbyt ograniczające. Jest beletrystą, eseistą, reportażystą, felietonistą, krytykiem literackim, naukowcem i popularyzatorem nauki. Najbardziej znany go jako pisarza science fiction: twórcę powieści, opowiadań, nowel, dobrze się czuł w poważnej fantastyce naukowej (hard science fiction) i w grotesce. W fantastyce naukowej często wydziela się różne pododmiany, a w każdej z nich znajdzie się miejsce dla któregoś z utworów Lema:

– „Podróże kosmiczne” – to utwory skupione głównie wokół samego faktu pokonywania przestrzeni kosmicznej, środków technicznych, teorii pozwalających w inny, niekonwencjonalny (na dziś) sposób przemierzać przestrzeń i oswajając zjawiska astronomiczne. W tej kategorii na pewno trzeba ułożyć Lemowych *Astronautów*, tu mieści się próba opowiedzenia, jak Hal Bregg powrócił z gwiazd, ale i Pirx znalazłby tu odpowiednie miejsce ze swoimi podróżami. Jeśli przymierzalibyśmy się do wykorzystania motywu Lemowych podróży na lekcjach języka polskiego jako obcego, moglibyśmy rozpocząć od wskazania, czym i gdzie można podróżować, a niezwykle talent pisarza do językowych zabaw i neologizowania pozwoli uczniom i studentom puścić wodze fantazji i tworzyć nazwy pojazdów ze znanych sobie wcześniej słów i ich cząstek. Uczniowie i studenci są kreatywni, zatem może szybciej i trwalej zapamiętają męsko-nijakie *-em* i żeńskie *-q* w narzędniku, jeśli pozwolimy im podróżować ślizgowcem, cyberkonie, a może i innymi cyber- czy e-pojazdami.

– Skutki zagłady Ziemi: przez czynniki zewnętrzne (różnego rodzaju promieniowanie kosmiczne, ataki obcych cywilizacji, w tym wypadku jako

najpopularniejszy pierwowzór wymienić trzeba powieść George'a Herberta Wellsa *Wojna światów*) lub samozagłada na skutek działań nuklearnych, tu najczęściej ukazany jest proces degeneracji ocalałych grup ludzkości. Dziś ta samozagłada ma już inne oblicze niż atomowe. Dziś dostrzeżliśmy, że człowiek swoją codzienną działalnością doprowadził świat na skraj przepaści<sup>1</sup>. W tym przypadku – jak często, jak zazwyczaj, jak zwykle – Lem wyprzedził swoich kolegów po fachu. Swoich przemyśleń klimatycznych na przełomie XX i XXI wieku nie przedstawiał już w formie sfabularyzowanej. W tej dziedzinie przywołać należałoby raczej Lemowe teksty niefabularne, eseje i felietony – szczególnie zbiór *Rasa drapieżców*, zawierający teksty publikowane w ostatnich dwóch latach życia pisarza, w których ostrzeżenia przed zmierzaniem ludzkości i Ziemi w stronę totalnej katastrofy klimatycznej zajmują poczesne miejsce. To okres, w którym Lem odszedł bardzo wyraźnie od fabularyzacji, wprost formułując powody swojej decyzji. Jeden z nich przedstawił w swoim wykładzie:

wiele zjawisk, problemów, rzeczy, spraw, o których pisałem jako o fantazmatach odległej przyszłości, stało się rzeczywistością. Nie mogłem więc już spokojnie pływać w fantazjach. Mój status wyglądał tak, jakbym znajdował się na łodzi podwodnej, podczas gdy głębokość wody, w której znajduje się łódź, gwałtownie się obniżała. Łódź staje wreszcie na dnie i zaczyna się jednocześnie wynurzać. To, co sobie wyobrażałem i umieszczałem w bardzo dalekiej, nieokreślonej przyszłości i co mnie ośmielało do rozwijania skrzydeł fantazji, zaczęło się stawać rzeczywistością. Kiedy coś wymarzonego staje się rzeczywistością, z reguły jest tak, że to, o czym się marzyło, realizuje się zawsze jako mniej nadobne, piękne, korzystne i pożyteczne dla ludzkości [PS 2006: 32].

<sup>1</sup> W wykładzie wygłoszonym dla zagranicznych studentów Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w sierpniu 1999 roku Lem mówił m.in.: „Sprawy klimatu pozostawmy jednak na boku, chociaż bardzo mnie fascynują. Uważam bowiem, że na kuli ziemskiej od dłuższego czasu zachodzą zmiany klimatyczne. Zmiany występują nie tylko na północy i południu, ale także w strefie umiarkowanej, w której my się znajdujemy. Pochodzę ze Lwowa. Kiedyś te rejony nazywały się Galicją, teraz to jest Ukraina. Zostałem stamtąd wypędzony z rodziną. Tam panował klimat kontynentalny. To znaczy jak była zima, to była zima. O żadnych odwilżach nie mogło być mowy. Lato było bardzo spokojne i ciepłe. Teraz natomiast klimat przypomina duży baniak pełen bielizny postawiony brzegiem na kuchence gazowej. Wskutek częściowego nagrzewania pojawiają się kłęby kondukcyjne, które powodują, że wszystko się kręci, kotłuje”. [PS 2006: 31].

W *Rasie drapieżców* Lem przedstawia to, co stało się klimatyczną rzeczywistością bardziej przerażającą, niż był w stanie kiedykolwiek przeczuć czy wymyślić. Felietony z tego tomu to króciutkie teksty, które warto wykorzystać w nauczaniu. Są niezwykle sprawnie skonstruowane, pokazują, jak stawiać tezy i hipotezy, jak skutecznie argumentować, jak trafnie dobierać słowa. Poruszane w nich tematy są aktualne i gorące: klimat, przeludnienie, terroryzm... Tematy warte podejmowania w dyskusji ze studentami, bo rozpalają umysły młodych, a tylko emocje potrafią pobudzić do faktycznej rozmowy, dyskusji, do rzeczywistego dialogu, w którym człowiek stara się myśli ubrać w słowa najbardziej adekwatne.

– Koncepcje możliwych przyszłych form społecznych na Ziemi – prognozy psycho- i socjologiczne, tzw. social fiction czy political fiction (najbardziej znane na świecie powieści z tej pododmiany, które osiągnęły popularność ogólnoswiatową, to George'a Orwella *Rok 1984*, Aldousa Huxleya *Nowy wspaniały świat*, Jewgienija Zamiatina *My*. Do tego nurtu na pewno zaliczymy *Powrót z gwiazd* Lema, ale także np. niezwykle dziś aktualny film wedle Lemowego scenariusza *Przekładaniec* w reżyserii Andrzeja Wajdy. To film o granicach człowieczeństwa i ludzkiej tożsamości w świecie coraz bardziej powszechnych przeszczepów – w groteskowej formie objawia się pytanie o to, gdzie jest usadowione centrum człowiecze; w dzisiejszym świecie przeszczepiania i klonowania to pytanie pierwszorzędnej wagi. *Przekładaniec* jest świetnym materiałem na lekcję, trwa bowiem 35 minut, jest łatwo dostępny w Internecie. Daje znów pole do ciekawych dyskusji, ale nawet na niższym leksykalnym poziomie jest wart wykorzystania: może ciekawsze jest ćwiczenie nazw części ciała ludzkiego na tej groteskowej historii z morałem niż na podręcznikowych obrazkach. Połączeniem ćwiczenia leksykalnego z tematem do dyskusji na wyższych poziomach jest choćby postawienie pytania: ile i jakie organy można przeszczepić człowiekowi, by nadal był tą samą osobą?

– Ukazanie stosunku: człowiek – maszyna – człowiek, wobec wszelkiego rodzaju sztucznych twórców myślowych: roboty, androidy, automaty, humanoidy, komputery coraz nowszych generacji. Jedną z pierwszych istotnych książek z tej dziedziny to zbiór opowiadań *Ja, robot* Isaaca Asimova; u Lema trzeba wspomnieć na pewno o „*Niezwykłym*”, w którym maszyny wystąpiły przeciwko prawom robotyki sformułowanym przez Asimova, choć winą za ten stan należy właściwie obarczyć człowieka. Fantastyka naukowa

jest specyficzną odmianą literatury (a także filmu i w ostatnich latach gier komputerowych) nieznaną w zasadzie pojęcia plagiatu. Pomysł jakiegoś pisarza, raz wprowadzony w życie, wpisany w tekst staje się obiegową wartością wszystkich twórców science fiction. Mogą oni ów pomysł eksploatować, wykorzystywać, nie będąc zobowiązanymi nawet do podawania źródła. Jedną z pierwszych i najbardziej powszechnych wspólnych własności gatunku są tzw. trzy prawa robotyki, wymyślone przez I. Asimova i sformułowane we wskazanym cyklu opowiadań. Nie ma w zasadzie tekstu *sf*, w którym występowałyby roboty, np. androidy itp., i który nie zawierałby odniesienia do tychże praw właśnie: albo przez ich potwierdzenie, albo przez negację. Prawa te brzmią następująco:

1. Robot nie może skrzywdzić Człowieka lub, przez zaniechanie działania, dopuścić, by Człowiekowi stała się krzywda.
2. Robot musi być posłuszny rozkazom Człowieka, chyba że takie rozkazy wchodzą w konflikt z Pierwszym Prawem.
3. Robot musi strzec samego siebie, o ile nie wchodzi to w konflikt z Pierwszym i Drugim Prawem.

To kino oraz gry komputerowe są dziedzinami science fiction, których fabuły najczęściej opierają się na negacji praw robotyki. Natomiast odniesienie do tych praw występuje choćby w ułamkowej postaci, zawsze pojawia się odniesienie do momentu zaskoczenia ludzkości faktem buntu robotów, które przecież – i to już bardzo często jest w domyśle, bo stanowi immanentną właściwość świata fantastyki naukowej – zbuntować się absolutnie nie powinny. Lem ogląda te zjawiska z wielu perspektyw: zastanawia się nad zwyrodnieniem mechanicznych owadów w „*Niezwykniętym*”, które człowiek porzucił na pastwę losu i nad buntem robotycznym choćby w groteskowym Polowaniu w cyklu groteskowych opowieści o pilocie Pirxie.

– Fantastyczno-naukowa groteska to popis mistrzostwa Stanisława Lema. Nikt wcześniej i nikt po nim takich wyzyna nie osiągnął. Jak zauważył jeden z pierwszych badaczy fantastyki naukowej w Polsce, Ryszard Handke

pewne dyspozycje w kierunku groteski fantastyka naukowa niosła niejako w sobie, a do ich pełnego ujawnienia przyczyniła się szabloność i rychłe zużycie obiegowych motywów cudownego wynalazku i podróży kosmicznych. Szczególnie podatnym materiałem okazał się wszechwładny w *science fiction* element techniki [Handke 1969: 64].

Groteska science fiction operuje specyficznym językiem. Kontrast nieprzystających do siebie elementów językowych czy też nazw pewnych komponentów świata przedstawionego w stosunku do niego jako całości służy głównie zabiegom ironizującym, satyrycznym, parodiującym, ośmieszającym. Mistrzem groteski science fiction jest S. Lem jako twórca *Cyberiady* wraz z *Bajkami robotów* oraz *Opowieści o pilocie Pirxie*. To niezwykła, jedyna w swoim rodzaju część twórczości Stanisława Lema. *Bajki robotów* łączą ciekawą, szybką, żywą fabułę science fiction, z dowcipem i humorem, atmosferą baśniowości, w tym ze specyficznym sprytem baśniowych bohaterów, oraz przewrotnością groteski. Główni bohaterowie cyklu to dwaj konstruktorzy (roboty) Trurl (imię świetne do ćwiczenia wymowy, szczególnie dla studentów z Dalekiego Wschodu, w których językach [r] i [l] nie stanowią opozycji dystynktywnej) i Klapaucjusz o barwnych, wybuchowych charakterach. Trurl i Klapaucjusz są przyjaciółmi, więc często się kłócą, ale ostatecznie zawsze się godzą, by razem przeżyć następną przygodę (w *Maszynie Trurla* Klapaucjusz towarzyszy przyjacielowi pomimo groźby śmierci, nie chcąc go zostawić samego). Ich dialogi są atrakcyjne, dowcipne i interesujące. Opowiadania zawierają wiele neologizmów. Niektóre są zbudowane zgodnie z regułami języka polskiego, można więc rozszyfrować ich znaczenie – co zresztą jest charakterystyczne dla „poważnej” science fiction Lema, inne celowo są takiego znaczenia pozbawione (ale owe *nędzioły*, *murkwie*, *filidrony*, *kambuzele*, *ściśnięta*, *wytrzapki*, *gryzmaki*, *rymundy*, *trzepce* i *pćmy* zapadają w pamięć każdego czytelnika). Z drugiej strony wiele tu archaizmów i archaicznej stylizacji. Wszystko po to, by stworzyć iluzję legend i mitów (archaiczność, przeszłość) w świecie robotów (futurologia, przyszłość): Lem często oba światy leksykalnie łączy, tworząc choćby seryjne złożenia, jak w *elektrycerzach* i *elektrybałtach*, *cyberkoniu* i *cyberownicy*. Lem bawi treścią, fabułą i językiem tekstów. Oczywiście, zabawie – jak zawsze u Lema – towarzyszy ważne przesłanie: refleksja nad ułomnością człowieka i możliwościami przewyżczenia tej ułomności. Trurl i Klapaucjusz do złudzenia przypominają ludzi – *Bajki robotów* wszak to opowieść o świecie człowieka, w którym uczucia górują ostatecznie nad rozumem, a przyjaźń zwycięża wszystko. Maszyny tworzone przez Trurla często są niedoskonałe, co staje się powodem złośliwych żartów Klapaucjusza. Opowieści o nich są dowcipną, groteskową ilustracją przemyśleń Lema: o teorii literatury i prawidłach analizy i interpretacji dzieł literackich (*Wyprawa pierwsza A...*) czy

o urządzeniu wszechświata oraz zawiłościach i niuansach języka, czy wreszcie o nieprzemyślanych działaniach, wynikających często z zacierzwienia, złości i zawiści (*Jak ocalał świat*). Przede wszystkim jednak te opowiadania to wspinała literatura i świetna zabawa.

Trzy „bajki” są pomieszczone w „czerwonej” (dla zaawansowanych) serii „Czytaj po polsku”, tworzonej po to, by uczącym się języka polskiego jako obcego umożliwić poznawanie polskiej literatury, by mogli wybrane teksty czytać. Służyc temu mają różnorakie ułatwienia czytelnice: upraszczanie tekstów w serii „zielonej” (dla poziomów A), minimalne przekształcenia i szerokie objaśnienia w serii „niebieskiej” (dla poziomów B) i wreszcie obfitość przypisów leksykalnych w serii „czerwonej”. Tekstom towarzyszą ćwiczenia przygotowujące do lektury i mnóstwo ćwiczeń leksykalnych, gramatycznych i kompetencyjnych na podstawie poznawanego tekstu. Tom Lemowy w moim opracowaniu (Tambor, oprac. 2010) zawiera trzy wymienione wcześniej bajki z ćwiczeniami gramatycznymi, na słownictwo specjalistyczne (matematyczne) i zadaniami konstrukcyjnymi wykorzystującymi właściwości maszyn Trurla (jak choćby tworzenia tekstów złożonych z wyrazów na określonej literę czy tworzenie światów zapełnionych fantastycznymi tworamami o fantastycznych nazwach). W swoich tekstach Lem bawi się nie tylko leksyką, właściwościami gramatyczne języka polskiego również dają mu asumpt do konstruowania ciekawych fabuł, jak np. zasada podwójnego przeczenia w polszczyźnie wyłożona interesująco w opowiadaniu *Jak ocalał świat*:

Ale oto trzeci rozkaz: Maszyno! Masz zrobić Nic!

Maszyna przez dłuższy czas w ogóle się nie ruszała. Klapaucjusz ją zacierał z zadowolenia rękę, Trurl zaś rzekł:

- O co ci chodzi? Kazałeś jej nic nie robić, więc nic nie robi!
- Nieprawda. Kazałem jej zrobić Nic, a to co innego.
- Też coś! Zrobić Nic a nie zrobić nic – znaczy jedno i to samo.
- Skądże! Miała zrobić Nic, a tymczasem nie zrobiła nic, więc wygrałem. Nic bowiem, mój ty przemądrzały kolego, to nie takie sobie zwyczajne nic, produkt lenistwa i niedziałania, lecz czynna i aktywna Nicość, to jest doskonały, jedyny, wszechobecny i najwyższy Niebyt we własnej nieobecnej osobie!!

– I wreszcie tzw. science fiction „kontaktowa”, która przenika właściwie wszystkie dzieła Lema. Chodzi o utwory podejmujące temat kontaktów z obcymi cywilizacjami, niezależnie, gdzie się dokonują: na Ziemi czy na planecie

macierzystej istot obcych; częstym problemem bywa tu zagadnienie przekładu wzajemnego języków „kosmicznych” (przykładami mogą służyć wszystkie właściwie książki S. Lema *Solaris*, *Eden*, *Fiasko*, *Pokój na Ziemi*...).

Lem zastanawia się nad możliwością wymiany doświadczeń w sytuacjach często dość skrajnych odmienności, pyta, czy całkowita odmienność warunków nie zablokuje kontaktu zupełnie. Wydaje się niemożliwe zdekodowanie nowych komunikatów i ich składowych, jeśli ze względu na całkowicie odmienne warunki powstania naszego systemu znaków (które rozpoznajemy jako znaki własne), nie jesteśmy w stanie ich dostrzec, gdyż w naszym świecie nie są one znakami. Lem wielokrotnie tego typu rozważania przekształcał w materię powieściową. Słowa często cytowane padają wobec nierozpoznawalnych przykładów aktywności oceanu w *Solaris*:

Może twoje zjawienie się miało być torturą, może przysługą, a może tylko mikroskopowym badaniem. Wyrazem przyjaźni, podstępny cios, może szyderstwem? Może wszystkim naraz albo – co wydaje mi się najprawdopodobniejsze – czym całkiem innym...

Lem często formułuje tę właśnie myśl: czy aby na pewno właściwie deszyfrujemy obce komunikaty? Czy wojny, konflikty, kłótnie i niesnaski nie wynikają właśnie z wzajemnego niezrozumienia? Niezrozumienia treści i intencji komunikatu.

Lemowe światy są ciekawym do rozważań w grupach wielokulturowych przykładem do interpretowania zjawisk towarzyszących mowie. Podstawą do oglądu takich zjawisk są impulsy i szumy Kwintan, które dało się wyodrębnić, ale nie udało się przypisać im znaczeń we *Fiasku* (powieść – jedna z ostatnich – o znamienym tytule). Jednak dla polonistycznego glottodydaktyka właściwie najciekawsze są refleksje nad właściwymi (najprawdopodobniej) zidentyfikowanymi znakowymi impulsami w „*Niezwykłym*”, *Fiasku* czy *Pokoju na ziemi*, które jednak nie pozwoliły na takie uzgodnienie odpowiadającej im siatki pojęciowej, by doprowadzić do porozumienia:

Steergard pragnął bezpośredniego spotkania swego człowieka z przedstawiciela miejscowej władzy i nauki, jednakowoż albo sens tych pojęć był całkowicie wchrowaty między Kwintanami i ludźmi, albo i tu wsączała się zła wola. Tempe polecał, nie wiedząc, kogo ma ujrzyć na kosmodromie (358).



Wiele kłopotów wynikało przy zgłębianiu owych terminów. Nazewnictwo ludzi i Kwintan pokrywało się tym gorzej, im wyższej sięgało abstrakcji. Takie hasła jak „władza”, „neutralność”, „stronność”, „gwarancja” nie ujednoznaczyły się czy to od siły wyższej, jako zasadniczej odmienności dziejów historycznych, czy od wpływającej w porozumienie premedytacji. Zresztą i premedytacja niekoniecznie równała się chęci zwodzenia i oszukiwania, jeżeli uwikłana w stuletnią wojnę Heparia nie była swobodna ani suwerenna w danej zgodzie i nie chciała lub nie mogła zdradzić tego „Hermesowi”. Bodaj i tu, jak sądziła większość załogi, kryła się wypadkowa zmagających na planecie od tylu pokoleń, że ukształtowały zarówno język, jak i sposób myślenia (358).

Może w dzisiejszym świecie, w czasach globalizacji i wzajemnego coraz szybszego i gwałtowniejszego stykania się grup, społeczeństw, kultur, warto zatrzymać się nad znaczeniem pojęć ważnych i uzgodnić ich sensy. Czy nasze repliki dialogowe się nie mijają? Czy na pewno rozmawiamy o tym samym?

Najbardziej znaną i najczęściej przywoływaną w kontekście kontaktu, komunikacji i porozumienia powieścią Lema jest *Solaris*. Wypowiedzi wielu bohaterów powieści są właśnie rozważaniami nad znakowym charakterem działań oceanu. Zrozumienie tej sytuacji byłoby możliwe, gdyby kosmonautom udało się znaleźć odpowiedź na pytanie, czy aktywność oceanu to sygnały czy symptomy? A inaczej, jaka była intencja nadawcy i czy w ogóle z jakąkolwiek intencją mamy do czynienia. I sygnał, i symptom bowiem są znakami, ale różni je obecność lub brak intencji nadawczej – to co u Chińczyka jest raczej zdecydowanie śladem, symptomem (plucie, odchrząkiwanie itp. wywołane wyjątkową suchością powietrza), w świecie kultury zachodniej, polskiej może być znakiem, np. dezaprobaty, lekceważenia, oburzenia (kulturowe spluwanie przed kimś, kogo się ocenia jako zachowującego się moralnie niewłaściwie).

Lem pisze o przypadkach skrajnych, o obcych cywilizacjach, obcych istotach, obcych twórcach (prawdopodobnie rozumnych), które rozwijały się w skrajnie odmiennych warunkach fizycznych (zewnątrznych i wewnętrznych). Jednakże w mniej katerycznej postaci te przemyślenia można odnieść do kontaktów między przedstawicielami ziemskich społeczności – taka sytuacja ma na miejscu zawsze na lekcjach języka obcego. Kontakt z obcą kulturą, nabywanie obcego kodu, wymaga uwzględnienia odmienności obcej kultury przejawiające się często (choć bywa, iż w sposób ukryty) w obcym języku. Relacje języka i kultury są wielopoziomowe, nie zawsze (a raczej nigdy lub niezwykle rzadko) ściśle odpowiednie, nakładające się. Relacje dwóch języków –

jednego (w uproszczeniu) rodzimego, stanowiącego odzwierciedlenie kultury, której jest składnikiem, i drugiego, nabywanego itp. powoduje wykształcanie obrazu specyficznego, ani rodzimego, ani obcego, obrazu widzianego przez pryzmat kultury własnej i poznanej w sposób niepełny, bo nigdy właściwie do końca niezinterioryzowanej. Pełna dwujęzyczność i pełna dwukulturowość, rozumiana jako bezbłędne odczytanie wszystkich znaków obcej kultury i rozpoznanie symptomów, są właściwie nieosiągalne.

Elementem właściwie niezbędnym w science fiction są neologizmy. U Lema jest ich niezwykle liczba i – co bardzo istotne – tworzy je Lem zgodnie z systemem, bo cechowała go wyjątkowa intuicja językowa. W „poważnej” fantastyce naukowej neologizmy służą głównie przyszłościowości świata przedstawionego i zastępowaniu opisu desygnatu, którego autor z różnych względów opisywać nie chce lub nie może, pozostawiając wypełnienie neologizmu konkretną treścią wyobraźni czytelnika. Tworzenie nowych nazw dla nowych faktów, zjawisk, rzeczy, procesów jest realizacją jednego z najczęstszych w języku polskim sposobów uzupełniania leksyki. Te neologizmy imitują rzeczywistą terminologię naukową lub innowacje językowe z innych obszarów w celu uwiarygodnienia elementów świata przedstawionego. Tworzone są przez Lema systemowo, mogą więc być pomocą w uczeniu deszyfrowania nowych komunikatów w nauczonym (tu polskim) języku. Można tu wymienić jako przykłady choćby: *stupidator*, *certainizator* (urządzenia – przyrostek *-ator*, ogłupiające – z ang. *stupid* = ‘głupi’, upewniające – z ang. *certain* = ‘pewny’), *astrogator* na wzór *nawigator*: nawigujący wśród gwiazd). Warto przytoczyć ciekawostkę, że fantastyka naukowa wykształciła wyraz, który będąc pochodzenia słowiańskiego stał się internacjonalizmem, co nie zdarza się raczej często – wyrazem tym jest *robot*, wymyślony przez K. Čapka w utworze RUR.

Obchodzimy 100. rocznicę jego urodzin i 15. rocznicę jego śmierci. Sejm ogłosił rok 2021 Rokiem Stanisława Lema. Na koniec pragnę dodać, że miałam okazję poznać go osobiście – przez 15 lat, od roku 1991 do 2005 jeździłam do niego z zagranicznymi studentami Szkoły Języka i Kultury Uniwersytetu Śląskiego, której wtedy byłam wicedyrektorką, a dziś dyrektorką. Obserwowałam fascynację studentów jego opowieściami, jego osobą, jego tekstami. W tym roku okazja jest wyjątkowa, by o nim przypomnieć i zachęcić do sięgania do jego utworów.

## Bibliografia

- Gunn J., 1985, *Droga do science fiction 1. Od Gilgamesza do Wellsa*, Warszawa.
- Handke R., 1969, *Polska proza fantastyczno-naukowa. Problemy poetyki*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Kopaliński W., 1999, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, Warszawa.
- PS 2006 – Lem S., *Dlaczego przestałem pisać science fiction*, „Postscriptum Polonistyczne” 2006, nr 1(51).
- Smuszkiewicz A., 1980, *Stereotyp fabularny fantastyki naukowej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Tambor J., 1990, *Język polskiej prozy fantastyczno-naukowej*, Katowice.
- Tambor J., 2010, oprac., *Stanisław Lem: Jak ocalał świat, Maszyna Trurla, Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybał Trurla*, seria „Czytaj po polsku”, t. 7, Katowice.

### A któż by uczyć nas miał fantastycznej polszczyzny, jeśli nie Lem...

**S t r e s z c z e n i e:** Stanisław Lem to jeden z najpopularniejszych i najczęściej tłumaczonych pisarzy polskich na świecie. Rok 2021 został ogłoszony przez Sejm RP Rokiem Stanisława Lema z okazji 100. rocznicy jego urodzin i 15. rocznicy śmierci. Jest to doskonała okazja, by przypomnieć pisarza dla glottodydaktyki oraz by pokazać, że warto wykorzystywać jego utwory w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autorka sytuuje utwory Lema w różnych podgatunkach science fiction, wskazując tematy do zaprezentowania na zajęciach. Ponadto przedstawia przykłady wyrażen językowych z różnych perspektyw: wymowy (np. imię *Trurl*), słowotwórstwa i leksyki (szeroka gama neologizmów Lema), składni (refleksje na temat podwójnego przeczenia), ale także w zakresie interpretacji tekstu, czyli potraktowania utworów Lema jako pretekstu do interesujących rozmów i dyskusji o kondycji człowieka i świata, o granicach ludzkiej tożsamości, o możliwościach międzykulturowego i międzycywilizacyjnego porozumienia. Artykuł wskazuje na konkretne przykłady, a czasem zawiera jedynie sugestie.

**S ł o w a k l u c z o w e:** glottodydaktyka, Stanisław Lem, fantastyka naukowa, literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego



Druk i oprawa  
Wydawnictwo UJK

ISBN 978-83-7133-955-4



9 788371 339554 >