



KWARTALNIK POLONICUM

NR 25
Warszawa 2017

Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców
Centre of Polish Language and Culture for Foreigners

W numerze:

NASI GOŚCIE O SOBIE – WROCŁAW W KWARTALNIKU

Kształcenie językowe i kulturowe cudzoziemców w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego – Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz 2

O JĘZYKU

Strategie komunikacyjne w dydaktyce języka polskiego jako obcego – Anna Żurek 7
Kilka uwag o nauczaniu języka polskiego jako obcego we wrocławskich szkołach publicznych – Agnieszka Majewska, Kathryn Northeast 13
Od czego zacząć doskonalenie wymowy na rocznym kursie przygotowującym do studiów w języku polskim? Na przykładzie pracy w ośrodku wrocławskim – Anna Majewska-Tworek 16
Wrocławskie innowacje – glottodydaktyka szansą na skuteczniejszą edukację głuchych – Marcin Jura 22
Estudiuje w Estetinie czyli o kłopotach osób hiszpańskojęzycznych z wymową nagłosowej grupy s- + spółgłoska w języku polskim – Magdalena Krzyżostaniak 27
Internetowy egzamin z języka polskiego dla kandydatów na studia – Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka 31
W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego) – Monika Gworys 38
Nauczanie języka i kultury polskiej w szkołach uzupełniających w Anglii na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej w Bradford – Dorota Król-Łapiak 42

O KULTURZE

Film jako element kulturowego portfolio w kształceniu kulturowym cudzoziemców – Urszula Dobesz, Anna Mądrecka 50

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

Dzieciństwo, jabłkowy sad, historia – Andrzej Zieniewicz 65

CONTENTS

OUR GUESTS ABOUT THEMSELVES – WOCŁAW IN KWARTALNIK

Language and Cultural Training of Foreigners in the School of Polish Language and Culture for Foreigners, University of Wrocław – Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz 2

OF LANGUAGE

Communication Strategies in Teaching Polish as a Foreign Language – Anna Żurek 7
A Few Comments on Teaching Polish as a Foreign Language in Public Schools in Wrocław – Agnieszka Majewska, Katarzyna Northeast 13
Where to Start Improving Pronunciation in the Annual Course Preparing for Studies in Polish? A Case Study from Wrocław – Anna Majewska-Tworek 16
Wrocław's Innovations: Teaching Foreign Language as an Opportunity for More Effective Education for Deaf Students – Marcin Jura 22
Estudiuje w Estetinie, Depicts the Troubles of Spanish Speakers with the Pronunciation of the Group s- + a Consonant in Polish – Magdalena Krzyżostaniak 27
Online Polish language exam for university candidates – Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka 31
Searching a Third Way – Choosing Proper Teaching Methods of Learning Polish as a Foreign Language in Chinese Speaking Groups – Monika Gworys 38
Teaching Polish Language and Culture at Supplementary Schools in England on the Example of the Polish Supplementary School in Bradford – Dorota Król-Łapiak 42

OF CULTURE

Film as an Element of Cultural Portfolio in Cultural Training of Foreigners – Urszula Dobesz, Anna Mądrecka 50

OF BOOKS AND HANDBOOKS

Maciej Plaza, "Skoruń" – review – Andrzej Zieniewicz 65

Kwartalnik Polonicum. ISSN 1895-8427. 4 punkty w kategorii czasopism naukowych (część B - czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor). **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Aleksandra Świącka (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada Naukowa Kwartalnika Polonicum: Przewodnicząca Rady:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki; prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Uniwersytet Szczeciński; dr Aleksandra Achtełlik, Uniwersytet Śląski; prof. dr hab. Alła Krawczuk, Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Lwów; dr Helena Kazancewa, Białoruski Uniwersytet Państwowy, Mińsk. **Redaktor językowy:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, **redaktor tematyczny:** prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. **Kryteria dopuszczania tekstów do druku:** 1. Merytoryczne – dotyczą założeń glottodydaktycznych w obrębie podejść – metod i technik nauczania języka polskiego jako obcego; 2. Tematyczne – dotyczą tekstów kultury w rozumieniu zachowań społecznych – narodowych, etnicznych – zbiorowości polskojęzycznej w kraju i poza jego granicami, rozgrywających się w narracji polskojęzycznej rozumianej współcześnie i historycznie; 3. Naukowe – dotyczą teorii i praktyki nauczania języka rozumianego jako obcy z uwzględnieniem literatury przedmiotu, stanu badań i aparatu badawczego w polskiej i światowej przestrzeni glottodydaktycznej. Każdy tekst jest recenzowany przez dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki afiliowanej przez autora publikacji, a autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości. **Lista recenzentów:** dr Aleksandra Guszczewa, Państwowy Uniwersytet Białoruski, Mińsk, dr Wioletta Hajduk-Gawron, Uniwersytet Śląski, dr hab. Anna Seretny, Uniwersytet Jagielloński. **Redakcja wdrożyła procedury ghostwriting i guest authorship:** 1. Wymaga od autorów publikacji ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji; 2. Poinformowała autorów, że wszelkie w.w. praktyki są przejawem nierzetelności naukowej i w przypadku ich zdemaskowania, zostaną o nich powiadomione instytucje zatrudniające autorów. Każdy numer zawiera streszczenie artykułów w języku angielskim. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 22 55 21 530, fax 22 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl; http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-666f1720-8820-4a46-91d1-e871e458b43e. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz

Kształcenie językowe i kulturowe cudzoziemców w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

*Wzloty i upadki, sukcesy i niedające się tak określić sytuacje, pan-
teon nauczycieli akademickich wielu dyscyplin, realia polityczne,
gospodarcze a nawet pogodowe – wszystko to przekonuje, że we
wrocławskiej placówce „działy się dzieje”.*

Piotr Garncarek

W 2014 roku Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców obchodziła czterdziestolecie swojej działalności¹. Jednym z recenzentów przygotowywanej z tej okazji publikacji był Piotr Garncarek, który we wnikliwej recenzji zwrócił uwagę, że we wrocławskiej Szkole „działy się dzieje”.

Historia nauczania języka i kultury polskiej we wszystkich ośrodkach uniwersyteckich w Polsce jest tak barwna, że zapewne o każdym z nich można powiedzieć, że „działa się w nich dzieje”. Każdy z tych ośrodków ma swój lokalny koloryt kształtowany przez ludzi tworzących kadrę dydaktyczną, historię regionu i tradycję miejsca. We wrocławskiej Szkole ten lokalny koloryt wynika po części z historii miasta i regionu. Położenie geograficzne spowodowało zaangażowanie Szkoły w liczne projekty związane z polityką językową w regionach przygranicznych. Efektem udziału w tych projektach były dwie publikacje cieszące się stałym zainteresowaniem nauczycieli uczących języka polskiego w różnego typu szkołach i instytucjach w Niemczech. Jedna z tych publikacji nosi tytuł *Pol-*

ski, bardzo chętnie! Polnisch, aber gern! i przeznaczona jest do kształcenia sprawności językowych. Druga – *ABC Polnisch* została przygotowana specjalnie dla niemieckich gimnazjalistów. Wspomniane podręczniki doczekały się już omówienia w Kwartalniku POLONICUM². Szkoła stale współpracuje z dwujęzycznym Augustum – Annen Gymnasium w Goerlitz, a uczniowie tej szkoły co roku są gośćmi Szkoły. Od wielu lat trwa systematyczna współpraca z Instytutem Sławistyki Uniwersytetu Lipskiego i tamtejszym Sprachenzentrum, polega ona na systematycznej wymianie wykładowców i stażystów.

W ostatnich latach zajmujemy się też intensywnie kształceniem językowym i kulturowym Ukraińców. Wrocław poprzez działalność wielu instytucji przechowuje pamięć Lwowa, działa tu wiele instytucji i stowarzyszeń polsko – ukraińskich, a od paru lat systematycznie zwiększa się liczba Ukraińców podejmujących naukę języka polskiego we wrocławskiej Szkole. Wśród tej grupy uczących się obserwujemy osoby odczuwające ogromną potrzebę poszerzenia

¹ 40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka. Pod redakcją Anny Dąbrowskiej i Urszuli Dobesz, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2014.

² P. Garncarek, *Z Wrocławiem w aktywnym tle*, [w:] Kwartalnik Polonicum, NR 11/Warszawa 2011, s.79 -82.

NASI GOŚCIE O SOBIE



Profesor Anna Dąbrowska i profesor Urszula Dobesz

swojej wiedzy o Polsce, o panujących w niej obyczajach i relacjach międzyludzkich. Ta grupa uczących się aktywnie uczestniczy również we wszystkich dodatkowych zajęciach organizowanych przez Szkołę. Nie ulega też wątpliwości, że dla tej grupy pełnimy także rolę przewodników po polskiej kulturze i jej tłumaczy.

Bardzo długa współpraca łączyła Szkołę z Centrum Języka i Kultury Polskiej Łotewskiej Akademii Kultury w Rydze. Szkoła przez dziewięć lat wysyłała lektorów i wykładowców do Centrum, zorganizowała bibliotekę i wyposażyła ją w wiele podręczników i pomocy dydaktycznych.³ Współpraca z Łotewską Akademią Kultury zakończyła się, ale pamięć o dobrej współpracy z wrocławską szkołą przetrwała i owocuje dalej. Na 43. Letni Kurs Języka i Kultury Polskiej przyjedzie bowiem 12 nauczycieli z Łotwy – z ryskiej polskiej szkoły średniej im. Ity Kozakiewicz oraz ze szkoły w Daugavpils (Dyneburg).

W ostatnich dwudziestu latach we wszystkich ośrodkach uniwersyteckich i pozauniwersyteckich zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego dokonały się zmiany. Świadczy o tym liczba nowych podręczników do nauki języka polskiego

i liczne publikacje podejmujące – z różnej perspektywy – wszystkie zagadnienia związane z nauczaniem, testowaniem oraz promowaniem języka i kultury polskiej. W związku z wydarzeniami w otaczającym nas świecie w każdym z ośrodków przybywa z roku na rok coraz więcej cudzoziemców uczących się języka polskiego. Wzajemna wymiana doświadczeń i wiedza o działalności poszczególnych ośrodków ma więc coraz istotniejsze znaczenie. Nauczyciele jpjo spotykają się z sobą na konferencjach, warsztatach i pracach na rzecz państwowego egzaminu z języka polskiego jako obcego. Wszystkie te okazje pełnią istotną funkcję integrującą całe środowisko nauczycieli jpjo. Szczególną rolę w integrowaniu środowiska pełnią również takie czasopisma, jak Kwartalnik POLONICUM, w którym autorzy z różnych ośrodków zajmujących się nauczaniem jpjo mogą prezentować swoje poszukiwania badawcze i dzielić się doświadczeniami. Dlatego cały zespół Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców z wdzięcznością przyjął propozycję zaprezentowania działalności Szkoły, złożoną przez redaktora naczelnego Polonicum, prof. dr. hab. Piotra Garncarka. Ślemy Profesorowi i całemu zespołowi Kwartalnika serdeczne podziękowania. Wyrażamy też nadzieję, że po zbiorowym portrecie wrocławskiej Szkoły przyjdzie czas na takie portrety innych ośrodków, co z całą pewnością przyczyni się do pożądanego integracji środowiska glottodydaktyki polonistycznej w Polsce i poza jej granicami.

O zespole Szkoły

Zespół lektorski Szkoły tworzą absolwenci studiów polonistycznych ze specjalnością *Nauczanie języka polskiego jako obcego* lub studiów podyplomowych o tym samym profilu. Każdy członek naszego Zespołu, oprócz wywiązywania się z zadań lektorskich, rozwija swoje zainteresowania związane z dydaktyką jpjo, a także podejmuje samodzielne prace badawcze. Część poszukiwań naukowych prezentują artykuły zamieszczone w tym numerze Kwartalnika. Lektorzy Szkoły byli od samego początku zaangażowani we wszystkie prace związane z budową polskiego systemu certyfikacyjnego. Byli więc członkami tzw. „Grupy Roboczej”,

³ K. Szyrszeń, *Kości zostały rzucone* w 2008 roku, U.Dobesz, Współpraca Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW i Centrum Języka i Kultury Polskiej Łotewskiej Akademii Kultury w Rydze, K. Augustyn, *Z pamiętnika Erasmusa, czyli o nauczaniu historii literatury polskiej w Łotewskiej Akademii Kultury w Rydze* [w:] *Baltica – Silesia, Polska i Łotwa – bliscy nieznanym*. Red. Krystyna Puntak, Łukasz Rogoziński, Grzegorz Zarzeczny, tom 1, numer 1/2013, s. 184 – 205.

NASI GOŚCIE O SOBIE



Wydział Filologiczny, siedziba szkoły

przekształconej następnie w Zespół Autorów Zadań i Egzaminatorów, a obecnie pięcioro lektorów jest zaangażowanych we wszystkie prace związane z przeprowadzaniem państwowych egzaminów.

Bogatą, wielostronną i reprezentatywną działalność Szkoły, dla każdego roku, ilustruje tabela załączona do tekstu. Chcemy jednak podkreślić, że kształcenie językowe cudzoziemców obudowane jest we wrocławskiej Szkole licznymi zajęciami dodatkowymi rozwijającymi kompetencję językową i kulturową uczących się. Częstotliwość oraz intensywność tych zajęć jest zmienna, ale wieloletnie doświadczenie pokazuje ich istotną rolę w rozwijaniu znajomości polszczyzny wśród cudzoziemców. Podczas tych godzin uzupełniających podstawowy lektorat, wybieranych opcjonalnie przez uczących, pojawia się zawsze możliwość uwzględniania potrzeb językowych cudzoziemców. Niżej wymienione dodatkowe zajęcia językowe i kulturowe występują w programie każdego kursu.

- Nauczanie wymowy, emisja głosu oraz nauczanie leksyki w polach tematycznych ważnych dla uczących się (zazwyczaj prowadzi się te zajęcia przy pomocy tablicy multimedialnej);
- Nauczanie pisania, w tym nauczanie polskiej grafii, w ramach kółka orograficznego;
- Ćwiczenia w pisaniu różnego typu tekstów w ramach kółka dziennikarskiego;
- Projekcje filmowe – jako bodziec wspomagający kształcenie językowe i kulturowe, bardzo dobrze przemawiający do młodego pokolenia, wychowanego bardziej w kulturze obrazu niż samego słowa;
- Blok zajęć poświęcony polskim realiom i kulturze – część uczących się (stypendyści) jest zaciekawiona Polską, ale coraz częściej mamy spore grupy uczących się, którzy w świadomy sposób odczuwają



Dziedziniec w budynku Wydziału Filologicznego – miejsce wypoczynku, ale czasami również zajęć



Uniwersytet
Wrocławski



Szkoła Języka
Polskiego i Kultury
dla Cudzoziemców

potrzebę poszerzenia swojej kompetencji kulturowej w związku z planami osiedlenia się w Polsce.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* w rozdziale poświęconym nauczycielom czytamy: „Powinni oni umieć precyzyjnie planować – minuta po minucie – działania i prowadzić je w klasie według wcześniej przygotowanego konspektu”⁴.

Wszyscy wykładowcy i lektorzy Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego hołdują tej zasadzie i rzetelnie ją respektują, pamiętając jednocześnie, że prawdziwe, realne życie cudzoziemca toczy się poza salą lekcyjną. Dlatego realizacja programu każdego kursu odbywa się podczas podstawowego lektoratu i mocno rozbudowanych zajęciach dodatkowych.



Zajęcia kulturowo-integracyjne

⁴ Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Warszawa 2003, s.123

NASI GOŚCIE O SOBIE

Typ kursu	Uwagi
1. Dwutygodniowe kursy języka polskiego dla studentów z programu Erasmus i innych programów wymiany międzynarodowej (odbywają się systematycznie przed semestrem zimowym i letnim każdego roku akademickiego)	Studenci z programów wymiany otrzymują 3 ECTS wpisywane w Transcript of Record. Program kursu jest prowadzony na podstawie skryptu przygotowanego przez lektorów Szkoły na potrzeby tego kursu.
2. Kurs semestralny – semestr zimowy i letni każdego roku akademickiego	• Kurs obejmuje 60 godz. podstawowego lektoratu oraz 120 godzin zajęć uzupełniających kształcenie językowe w każdym semestrze. Studenci z programów wymiany otrzymują 6 ECTS za lektorat języka polskiego, mogą też otrzymywać dodatkowe ECTS za udział w zajęciach dodatkowych. Punkty ECTS są wpisywane w Transcript of Record. • Dodatkowe zajęcia językowe i kulturowe: – 3 ECTS – „Wiedza o Polsce” (dla poziomów ponadpodstawowych); – 2 ECTS – „Polska w dokumencie filmowym i filmie fabularnym” (dla wszystkich poziomów); – 1 ECTS – Kółko ortograficzne; – 1 ECTS – Kółko dziennikarskie W ramach Kółka dziennikarskiego studenci pod kierunkiem lektora przygotowują gazetkę „Co słychać ...we Wrocławiu?” Razem: 13 ECTS
3. Roczny Kurs Przygotowawczy dla kandydatów na studia w języku polskim	Obejmuje 720 godzin programu językowego. Studenci tego kursu mają najbardziej rozbudowany program dodatkowych zajęć. W ramach tego programu odbywają się – między innymi – raz w miesiącu tematyczne wycieczki.
4. Full-time studies MA/BA Programme	60 godzin lektoratu. Studenci otrzymują 4 ECTS po zdanim egzaminu (na poziomie od A1 do B2).
5. Intensywny Kurs Letni (w lipcu każdego roku)	Co roku Szkoła przystępuje do konkursu ogłaszanego przez MNiSzW na zorganizowanie Letniej Szkoły Języka Polskiego. Liczba uczestników letnich kursów waha się w granicach 100 -140.
6. Kurs dla studentów z Mainzer Polonicum (Uniwersytet w Moguncji) (od 15 lat, raz w roku, w marcu)	Trzytygodniowy kurs obejmuje 75 godzin zajęć językowych i 10 godzin kształcenia kulturowego. W Szkole studenci przygotowują się do egzaminu z języka polskiego w macierzystej uczelni.
7. Kurs dla młodzieży z Obwodu Leningradzkiego (w lipcu każdego roku – na zlecenie Dolnośląskiego Urzędu Marszałkowskiego)	Kurs ma charakter promujący język polski, Uniwersytet Wrocławski i Dolny Śląsk. Współpraca trwa od 14 lat.
8. Internetowy egzamin dla kandydatów na studia w języku polskim w Uniwersytecie Wrocławskim (w czerwcu każdego roku)	Egzamin przygotowany we współpracy z Działem Nauczania UW. Egzamin składa się z części pisemnej i ustnej prowadzonej przez komunikator Skype.
9. Warsztaty językowe dla zagranicznych studentów, przyjętych po teście internetowym, na I rok studiów w języku polskim (we wrześniu każdego roku akademickiego)	Warsztaty nawiązują do rezultatów egzaminu internetowego.
10. Specjalność „Nauczanie języka polskiego jako obcego” 11. Podyplomowe kwalifikacyjne studia „Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego”	Specjalność i podyplomowe studia znajdują się w ofercie edukacyjnej Instytutu Filologii Polskiej. Za program kształcenia, jego organizację, a także za przeprowadzanie praktyk lektorskich odpowiada Szkoła. Do dyspozycji studentów jest wyspecjalizowana biblioteka, a godziny jej otwarcia są skorelowane z programem specjalności i studiów podyplomowych.
12. Państwowy egzamin z języka polskiego jako obcego (organizacja, przeprowadzenie egzaminu oraz jego ewaluacja prowadzone są przez zespół Szkoły)	Od 2016 roku Uniwersytet Wrocławski na podstawie decyzji ministra MNiSzW uzyskał uprawnienia do organizowania i przeprowadzania Państwowego Egzaminu z Języka Polskiego jako Obcego. Do kwietnia 2017 roku odbyły się dwie sesje egzaminacyjne, do egzaminu przystąpiło łącznie 246 osób.

NASI GOŚCIE O SOBIE

13. Inne systematyczne aktywności Szkoły 1. Przygotowywanie studentów polonistyki ze specjalności <i>Nauczanie języka polskiego</i> jako obcego do wyjazdu na staże lektorskie w zagranicznych ośrodkach uniwersyteckich (w ramach programu Erasmus Placement) 2. Przyjmowanie studentów zagranicznych na staże do sekretariatu Szkoły (w ramach programu Erasmus Placement) 3. Organizacja dodatkowych wykładów dla studentów specjalności i studiów podyplomowych 4. Uczestnictwo w przygotowaniu programu dla zagranicznych koordynatorów programu Erasmus w ramach tzw. International Week (maj/kwiecień każdego roku) 5. Summer School of Democracy – współpraca z Wydziałem Nauk Społecznych UW, w ramach Summer School of Democracy lekcje języka polskiego dla zagranicznych studentów uczestników Letniej Szkoły organizowanej przez Wydział Nauk Społecznych UW. 6. Pokazowe lekcje, konsultacje i prezentacje multimedialne dla gości władz rektorskich i dziekańskich. 7. Systematyczna współpraca z zagranicznymi ośrodkami (Niemcy, Łotwa, Włochy, Ukraina)	1. Do 2016 roku zagraniczne staże lektorskie odbyło ponad 50 studentów ze specjalności. Kilkoro z nich weszło do zespołu lektorskiego Szkoły. 2. W ramach programu Erasmus Placement przyjmujemy studentów na staż w sekretariacie Szkoły. Najczęściej stażystami są studenci z Instytutu Sławistyki Uniwersytetu w Lipsku, ale staż odbyli też studenci z Łotewskiej Akademii Kultury i z Uniwersytetu w Amsterdamie. 3. Zapraszani są pracownicy naukowcy z innych uniwersytetów zajmujący się badaniami językoznawczymi i glottodydaktycznymi. 4. Od wielu lat Szkoła organizuje krótki kurs języka polskiego dla koordynatorów, przygotowuje też prezentację pokazującą kształcenie językowe i kulturowe stypendystów programu Erasmus. 5. Szkoła organizuje lekcje języka polskiego dla uczestników Summer School of Democracy. Ten typ kursu organizowany jest pod hasłem „Polski na wesoło!” 6. Szkoła ma przygotowany zestaw prezentacji pokazujących różne aspekty kształcenia językowego i kulturowego cudzoziemców.
Łączna liczba studentów i uczestników różnych kursów w każdym roku	Około 1200 studentów/ uczestników w każdym roku.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, współpraca międzynarodowa, kursy języka polskiego, Uniwersytet Wrocławski

The text *Language and Cultural Training of Foreigners in the School of Polish Language and Culture for Foreigners, University of Wrocław* synthetically informs about the activities of the School of Polish Language and Culture for Foreigners at the University of Wrocław. It provides information on the types of courses conducted by SJPiK. There are thirteen of them, among them two-week courses for Erasmus students, semester courses, one-year preparatory course,

annual intensive summer course, furthermore, since 15 years there has been a course for students from Mainzer Polonicum, since 14 years – for children and youth from St. Petersburg. A new and interesting experience is an online Polish language test for candidates coming from Ukraine to study at the University of Wrocław. A test center was established at the school, which carries out state examinations. The opulent activities of the school and the experience of the teaching staff have enabled the opening of a specialisation of Polish language teaching as a foreign language as part of Polish philology MA course and the same as post-graduate part time studies.

Anna Żurek

Strategie komunikacyjne w dydaktyce języka polskiego jako obcego

Współczesna myśl glottodydaktyczna wiele uwagi poświęca opisowi kompetencji komunikacyjnej osób uczących się języków obcych¹. W zależności od proponowanego modelu wyróżnia się jej poszczególne komponenty, jak na przykład kompetencję lingwistyczną, socjolingwistyczną, dyskursywną, międzykulturową, interakcyjną, pragmatyczną, kompensacyjną czy strategiczną (zob. Janowska 2011: 28-29). Szczególnie interesująca jest dla mnie ta ostatnia, gdyż nawiązuje do omawianych w artykule **strategii komunikacyjnych**, określanych mianem „urządzeń kompensacyjnych” (Ellis 1985: 165), „narzędzi pierwszej pomocy” lub „środków zapewniających grunt pod nogami” (Cohen 2011: 15), które umożliwiają aktywny udział w procesie porozumiewania się. Według klasycznej definicji Larry’ego Selinkera, to wszelkie – werbalne i niewerbalne – próby przewyciężenia problemów komunikacyjnych, które wynikają z deficytów językowych uczącego się (Selinker 1972: 215)².

W modelu kompetencji komunikacyjnej Michaela Canale’a i Merrill Swain stanowią one przejaw kompetencji strategicznej uczącego się i są uruchamiane w sytuacji załamania się aktu porozumienia (Canale,

Swain 1980)³. Służą zarówno pokonaniu niepowodzeń komunikacyjnych spowodowanych niedostateczną kompetencją uczącego się, jak i zwiększają efektywność komunikacji (Canale 1983: 12). Canale i Swain uznają, że część strategii komunikacyjnych odnosi się do kompetencji lingwistycznej⁴ (np. gdy uczący się parafrazuje słowa, których nie zna lub których nie może sobie w danym momencie przypomnieć), część zaś do kompetencji socjolingwistycznej (1980: 30). Użycie strategii komunikacyjnych jest szczególnie ważne w początkowej fazie nauki języka obcego, zależy od wieku uczących się oraz ich poziomu zaawansowania językowego (1980: 31).

Strategie komunikacyjne są stosowane nie tylko przez uczących się języka drugiego/obcego, lecz także przez innych użytkowników języka. Występują one w mowie osób dwu- lub wielojęzycznych oraz rodzimych użytkowników języka, zarówno dzieci, jak i dorosłych (por. Żurek 2014: 7-20). Jak podkreśla Hanna Komorowska w *Metodyce nauczania języków obcych* dzięki kompetencji strategicznej sprawny użytkownik języka umie „poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, jakie pojawiają się w rozmowie, a więc zasygnalizować niezrozumienie, poprosić rozmówcę o wyjaśnienie, powtórzenie zwrotu, użyć

¹ Syntetyczne podsumowanie rozważań na temat teorii kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/uczeniu się języków obcych zawiera m.in. praca Anny Czechowskiej (2004: 13-19), Anny Seretny (2011: 19-46) i Iwony Janowskiej (2011: 28-30).

² Larry Selinker użył po raz pierwszy terminu „strategie komunikacyjne” (*strategies of second-language communication*) w pracy poświęconej interjęzykowi (Selinker 1972). Jego zdaniem stanowią one jeden z pięciu głównych procesów poznawczych, które wpływają na powstawanie języka pośredniego uczących się (zob. Żurek 2014: 291-301).

³ Więcej nt. modeli kompetencji komunikacyjnej pisze m.in. Janowska (2011: 28-30) i Seretny (2011: 26-34).

⁴ Canale i Swain oprócz kompetencji strategicznej i socjolingwistycznej wymieniają kompetencję gramatyczną, która w rzeczywistości oznacza kompetencję lingwistyczną uczącego się, obejmuje bowiem całą systemową wiedzę o języku, a więc znajomość leksyki, semantyki, reguł morfologicznych, składniowych i fonologicznych (Canale, Swain 1980: 29).

synonimu lub omówić nieznany wyraz” (2003: 10).

Strategie komunikacyjne wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia osób posiadających nie w pełni rozwiniętą językową kompetencję komunikacyjną, które częściej są narażone na niepowodzenia w procesie porozumiewania się. Według Sebastiana Piotrowskiego:

Z perspektywy uczącego się komunikacja w języku, który on dopiero przyswaja, odbywa się w sytuacji chronicznego niedoboru środków. Deficyty w różnych obszarach szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej (a więc zarówno na poziomie systemu języka, jak i reguł konwersacyjnych) mogą znacząco utrudniać, a czasami uniemożliwiać komunikację i/albo wykonanie określonego zadania. To właśnie w tych newralgicznych – problematycznych z punktu widzenia przebiegu interakcji – miejscach pojawiają się specyficzne zachowania komunikacyjne zwane strategiami komunikacyjnymi (Piotrowski 2016: 27).

W niniejszym artykule chciałabym omówić pokrótce wybrane kierunki badań nad strategiami komunikacyjnymi oraz przyrzeć się sposobom definiowania strategii w dwóch dokumentach ważnych dla glottodydaktyki polonistycznej, a mianowicie w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (w skrócie *ESOKJ*) i *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2* (2011)⁵. Interesować mnie będą wyłącznie strategie odnoszące się do sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych uczących się. Jak dotąd w dydaktyce języka polskiego jako obcego więcej uwagi poświęcano ogólnie strategicznym umiejętnościom uczących się lub strategiom uczenia się aniżeli samym strategiom komunikacyjnym⁶.

Strategiczne zachowania komunikacyjne doczekały się wielu definicji i klasyfikacji. Badacze reprezentujący podejście socjolingwistyczne (zwane też interakcyjnym) traktują strategie komunikacyjne jako wza-

jemną próbę negocjowania przekazywanych znaczeń przez obu rozmówców w sytuacji, gdy nie dzielą oni wspólnej wiedzy o języku (Tarone 1980: 420). W tym ujęciu strategie komunikacyjne odnoszą się wyłącznie do fazy wykonania językowego. Klasyfikacje wpisujące się w nurt badań o charakterze interakcyjnym dzielą strategie komunikacyjne między innymi na **strategie uniknu** (jak na przykład unikanie tematu, zaniechanie przekazu) oraz **strategie kompensacyjne**, do których zalicza się na przykład stosowanie przez uczącego się omówień, synonimów, neologizmów, słów wytrychów lub gotowych szablonów językowych, przełączania kodu oraz dosłownego tłumaczenia wyrazów i związków frazeologicznych z języka wyjściowego (Dörnyei 1995). Dodatkowo uwzględnia się działania regulujące płynność wypowiedzi osoby mówiącej (np. zyskiwanie czasu na przypomnienie sobie potrzebnych struktur językowych) oraz działania interakcyjne (tj. zwracanie się o pomoc do rozmówcy).

W ujęciu psycholingwistycznym strategie komunikacyjne to potencjalnie świadome plany rozwiązania problemów komunikacyjnych, obejmujące zarówno fazę planowania wypowiedzi, jak i fazę wykonania zamierzonego planu. Uczący się języka mają do wyboru dwa zasadnicze sposoby radzenia sobie z trudnościami komunikacyjnymi, a mianowicie mogą zastosować **strategię uniknu**, zmieniając cel wypowiedzi, lub wykorzystać **strategie osiągnięć** i zrealizować zamierzony cel za pomocą alternatywnych środków językowych (Faerch, Kasper 1983). Zaprezentowana typologia znalazła swoje zastosowanie między innymi w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie* (2003: 61). Autorzy dokumentu, bazując na modelu językowych umiejętności komunikacyjnych Lyle’a Bachmana (1990), wyróżnili różnego rodzaju strategie komunikacyjne i edukacyjne odpowiedzialne za realizację powierzonych uczącym się zadań. Kompetencję strategiczną określili jako ogólną zdolność poznawczą, obejmującą nie tylko językowe i komunikacyjne umiejętności uczniów, ale także organizującą ich wszelkie komunikacyjne działania językowe w sytuacjach problemowych (Janowska 2011: 114). Zdaniem autorów *ESOKJ* strategie to:

⁵ Większość programów do nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego w ogóle nie wspomina o strategiach komunikacyjnych uczących się lub zawiera tylko zdawkowe informacje na ich temat (np. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* 2010: 107).

⁶ Na temat rozróżnień między strategiami komunikacyjnymi i strategiami uczenia się pisała m.in. Janowska w artykule poświęconym *Strategiom językowym i działaniom komunikacyjnym w podejściu zadaniowym* (2010: 81-92).

O JĘZYKU

(...) środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003: 61).

Zaproponowana w *Europejskim opisie kształcenia językowego* definicja strategii jest szerokim ujęciem omawianego pojęcia. Odnosi się zarówno do strategii komunikacyjnych, jak i strategii uczenia się (por. Janowska 2010: 84). Strategiczne umiejętności obejmują sprawności produktywne i receptywne oraz różnorodne działania interakcyjne i mediacyjne. Według twórców *ESOKJ* strategii komunikacyjnych nie należy postrzegać jako sposobów uzupełniania niedostatków językowych lub wyjaśniania nieporozumień w komunikacji w przypadku niepełnej sprawności uczących się⁷. To „wybór określonego sposobu działania w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności” (2003: 61). Stosowanie coraz to nowych strategii komunikacyjnych świadczy między innymi o postępie w uczeniu się języka obcego.

W zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych oznaczają one wszelkie zachowania komunikacyjne uczących się, które polegają na uruchamianiu przez nich posiadanych środków językowych i posługiwaniu się różnymi pozajęzykowymi umiejętnościami w celu dopasowania swoich możliwości do wymogów danego zadania komunikacyjnego (ESOKJ 2003: 66). Uczący się mają do wyboru dwa rodzaje zachowań: albo dostosować własne wypowiedzi do posiadanych umiejętności i zrealizować w mniejszej skali zamierzony cel (to tzw. **strategie unikania**), albo znaleźć sposób na poradzenie sobie z zadaniami przekraczającymi ich możliwości (poprzez **strategie osiągnięć**). Do tych ostatnich strategii *ESOKJ* zalicza: stosowanie wyrazów bliskoznacznych lub uogólnień, parafrazowanie; kalkowanie wyrażen z własnego języka; odwoływanie się do znanych i dobrze sprawdzonych wyrażen w sytuacji niepewności; wypróbowywanie sformułowań, których dobrze się nie pamięta, ale

które mogą ułatwić komunikację (2003: 66). Co ciekawe, strategie nie muszą być w pełni uświadamiane przez uczących się języka drugiego/obcego. Według *ESOKJ*:

Niezależnie od tego, czy użytkownik języka świadomie czy nieświadomie stosuje strategie kompensacji, „chodzenia po cienkim lodzie” lub eksperymentalnego użycia języka, informacje zwrotne w postaci wyrazu twarzy, gestów rozmówcy, a także zwrotów w konwersacji – pozwalają mu kontrolować efektywność komunikacji (*monitorowanie skuteczności*) (ESOKJ 2003: 66).

Europejski system opisu języka zawiera przykładowe skale umiejętności strategicznych uczących się, odnoszące się zarówno do strategii produktywnych, jak i receptywnych. W niniejszej publikacji chciałabym omówić wyłącznie strategie stosowane przez uczących się podczas tworzenia wypowiedzi ustnych (pomijam więc w tym miejscu fazę jej planowania). Pierwsza skala zawiera opis umiejętności strategicznych o kompensacyjnym charakterze. Oznaczają one wszelkie próby wyrównywania własnych niedoborów językowych poprzez wspieranie komunikacji językowej środkami niewerbalnymi (A2), używanie przez osoby tworzące wypowiedź wyrazów podobnych do tych, których nie mogą sobie przypomnieć lub których nie znają, adaptowanie rodzimych wyrazów do systemu języka docelowego (B1), stosowanie omówień w celu ukrycia deficytów leksykalnych lub gramatycznych (B2, C1) oraz zamianę jednego słowa na inne wówczas, gdy uczący się nie może przypomnieć sobie właściwego wyrazu (C2). Twórcy *ESOKJ* nie uwzględnili żadnych strategii kompensacyjnych dla poziomu A1, chociaż już na tym etapie znajomości języka uczący się sięgają zarówno po werbalne, jak i pozajęzykowe środki uzupełniające ich deficyty językowe (por. Dörnyei, Scott 1997).

Strategie komunikacyjne znajdują zastosowanie również na etapie monitorowania i korygowania wypowiedzi. Oznaczają one umiejętnie wycofanie się z realizacji zamierzonego celu przy napotkanej trudności komunikacyjnej i przeformułowanie wypowiedzi bez zakłócania jej toku, sprawne radzenie sobie z niespodziewanymi zwrotami w komunikacji lub jej załamaniem podczas interakcji, poprawianie

⁷ Takie rozumienie strategii komunikacyjnych przeważa w większości teoretycznych opracowań z tego zakresu. Por. przegląd różnych ujęć strategii komunikacyjnych u Pawlaka (2014: 11-33).

własnych przejęzyczeń i błędów prowadzących do nieporozumień komunikacyjnych, proszenie o wyjaśnienie niepoprawnie zinterpretowanych wypowiedzi oraz kompensowanie niedostatków językowych za pomocą parafrazowania, substytucji i prośby o pomoc (*ESOKJ* 2003: 87). W fazie monitorowania i korekty wypowiedzi nie uwzględniono strategii komunikacyjnych dla poziomu A1 i A2. Jak wynika z moich obserwacji uczących się języka polskiego jako obcego, strategie komunikacyjne pojawiają się na wszystkich poziomach zaawansowania językowego. Na początku nauki przeważają strategie interakcyjne, które umożliwiają uczącym się uzupełnianie własnych deficytów językowych przy pomocy nauczyciela. Do strategii tego typu można zaliczyć: prośby o pomoc w znalezieniu odpowiedniego słowa (za pomocą pytań typu *Jak powiedzieć?*), prośby o wyjaśnienie znaczenia wyrazu (*Co to znaczy?*), prośby o powtórzenie słowa lub wyrażenia (*Proszę powtórzyć*) lub zasygnalizowanie niezrozumienia (*Nie rozumiem, Nie wiem, co to znaczy*).

Europejski system opisu języka stanowił punkt odniesienia dla autorów *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2* (2011), którzy również wzięli pod uwagę strategiczne zachowania uczących się. Za szczegółowe cele kształcenia językowego przyjęli rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej, obejmującej działania produktywnie, receptywne, interakcyjne i mediacyjne, kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej, socjokulturowej oraz opanowanie podstawowych strategii komunikacyjnych rozumianych za *ESOKJ* jako „umiejętność wyboru odpowiedniego sposobu działania dla osiągnięcia maksymalnej skuteczności komunikacji językowej” (2011: 14). Jak czytamy w *Programach*, zarówno podczas interakcji z innymi, jak i tworzenia wypowiedzi monologicznych uczący się języka polskiego powinni stosować strategie komunikacyjne. Poniższa tabela zawiera syntetyczne zestawienie strategii komunikacyjnych, wymienionych w różnych częściach prezentowanej publikacji odnośnie do tworzenia wypowiedzi ustnych:

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE	POZIOM ZAAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO					
Uczeń powinien:	A1	A2	B1	B2	C1	C2
prosić kogoś o powtórzenie	✓	✓	✓	✓	✓	✓
prosić o wolniejsze mówienie	✓	✓	✓	✓	✓	✓
sygnalizować nieporozumienia	✓	✓		✓	✓	✓
sygnalizować niezrozumienie	✓	✓	✓	✓	✓	✓
prosić o wyjaśnienie, przeliterowanie, podpowiedź	✓	✓	✓	✓	✓	✓
upewniać się, czy rozmówca zrozumiał treść	✓	✓	✓	✓	✓	✓
potwierdzać wzajemne zrozumienie			✓	✓	✓	✓
prosić o powtórzenie, wyjaśnienie bądź rozwinięcie wypowiedzi			✓	✓	✓	✓
upewniać się co do właściwego rozumienia i poprawności użycia słów, form i struktur			✓	✓		
stosować autokorektę			✓	✓	✓	✓
zastępować nieznane słowa opisem				✓	✓	
stosować omówienia (parafrazować)				✓	✓	✓
używać zwrotów pozwalających na zastanowienie się				✓	✓	✓
zręcznie wycofywać się z rozpoczętej wypowiedzi					✓	✓

Tabela 1. Strategie komunikacyjne w nauczaniu sprawności mówienia (opracowane na podstawie *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* 2011).

O JĘZYKU

Umiejętności strategiczne zostały ułożone w *Programach* – co widać na przykładzie tabeli – w sposób spiralny. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania uczący się winni poszerzać zakres stosowanych strategii komunikacyjnych. Autorzy materiałów programowych dla języka polskiego jako obcego opisali cztery typy strategii komunikacyjnych. Najliczniejszą grupę stanowią strategie kompensacyjne, bazujące na współpracy z rozmówcą. W literaturze przedmiotu często są one nazywane jako **strategie interakcyjne** (por. Yule i Tarone 1997), polegające na zwróceniu się do nauczyciela lub innego uczącego się o pomoc. W *Programach* zostały one rozpisane bardzo szczegółowo i zaplanowane na wszystkie poziomy zaawansowania. Druga grupa to typowe **strategie kompensacyjne**, takie jak zastępowanie nieznanych słów opisem oraz stosowanie omówień i parafraz, przewidziane dla uczniów na poziomie od B2 do C2. Na najwyższych poziomach (C1 i C2) zastępowanie opisem lub parafrazą nieznanych słów i wyrażen powinno przebiegać w sposób płynny i niezauważalny dla rozmówcy. Trzecia grupa strategii dotyczy zjawisk związanych z monitorowaniem skuteczności wypowiedzi pod względem językowym i komunikacyjnym oraz regulowaniem jej płynności. Antonio Jiménez Jiménez określa je mianem **strategii samoregulujących**, stanowią one językową, parajązykową i pozajązykową manifestację wewnętrznych procesów mówcy zaangażowanego w rozwiązywanie problemu komunikacyjnego (Jiménez Jiménez 2007: 227–248). Część wyróżnionych w *Programach* zachowań strategicznych z tej grupy obejmuje działania korygujące, nastawione na poprawianie zauważanych przez uczących się błędów (B1 – C2), z zaznaczeniem, że autokorekta od poziomu C1 wzwyż powinna przebiegać w sposób naturalny. Część zaś to strategie pozwalające zyskać na czasie dzięki zwrotom opóźniającym proces tworzenia wypowiedzi ustnej (od poziomu B2 – C2). Ostatnią grupę tworzy strategia unikania, przewidziana dla poziomu C1 i C2, polegająca na zręcznym wycofaniu się z rozpoczętej wypowiedzi.

Reasumując, z powyższych rozważań wynika, że rozumienie strategii w *ESOKJ* i *Programach* różni się od siebie, mimo przyjętej wspólnej definicji.

Dużą zaletą propozycji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej jest uwzględnienie strategicznych działań uczących się języka polskiego jako obcego na wszystkich poziomach zaawansowania. Autorzy *ESOKJ* zaliczyli do działań kompensacyjnych element komunikacji niewerbalnej, natomiast twórcy *Programów* skupili się przede wszystkim na opisie werbalnych strategii komunikacyjnych, które nie tylko wspomagają proces porozumiewania się, ale także proces nauki samego języka. Strategie w *ESOKJ* obejmują zachowania o charakterze kompensacyjnym, interakcyjnym i kognitywnym, a więc zarówno strategie komunikacyjne, jak i strategie uczenia się. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* wyodrębnia się *explicite* strategie komunikacyjne. Największą ich część tworzą strategie interakcyjne (o kompensacyjnym charakterze), reszta to leksykalne strategie kompensacyjne (tj. używanie omówień i opisów w przypadku braku odpowiedniego słowa), strategie korygujące i monitorujące wypowiedź oraz jedna strategia unikania. Listę strategii kompensacyjnych można by jeszcze uzupełnić o dodatkowe – znane z literatury – działania językowe, jak choćby stosowanie uogólnień, używanie słów o podobnym znaczeniu, posługiwanie się wyrazami wytrychami i zwrotami wielofunkcyjnymi, odwoływanie się do sprawdzonych wyrażen, przeformułowywanie wypowiedzi w celu ominięcia trudności językowych i komunikacyjnych (np. Dörnyei 1995; Pawlak 2014). Chociaż strategie unikania w zasadzie nie wspierają nauki języka, z pewnością pomagają uczącym się w procesie komunikowania. Dlatego warto by też dodać do strategii komunikacyjnych strategie upraszczające przekaz pod względem językowym i komunikacyjnym (np. unikanie trudnych form językowych typu *Chcę kupić zam. Chciałbym kupić, Czy mogę zam. Mógłbym?*) lub upraszczanie treści przekazu i przekierowywanie rozmowy na inne tematy.

W dydaktyce języka polskiego jako obcego mówi się o potrzebie treningu umiejętności strategicznych uczących się, jednakże w centrum uwagi stawia się przede wszystkim strategie uczenia się (zob. Janowska 2010: 89-91). W moim przekonaniu warto by dodatkowo opracować trening rozwijający strategie komunikacyjne uczących się języka polskiego jako obcego.

Mógłby on początkowo opierać się na strategiach wyróżnionych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* i *Programach nauczania języka polskiego jako obcego*. Z czasem należałoby zmodyfikować ten podział, bazując na wynikach badań empirycznych w tym zakresie. Według Mirosława Pawlaka:

Prowadzone badania powinny się koncentrować nie tylko na identyfikacji, charakterystyce czy klasyfikacji działań strategicznych, tak w odniesieniu do słownictwa, jak i innych podsystemów języka, ale także na określeniu wpływu różnego rodzaju zmiennych indywidualnych i kontekstualnych na ich stosowanie, stopnia, w jakim przyczyniają się one do rozwoju języka pośredniego, włączając w to ich ewolucję wraz ze zwiększającym się poziomem zaawansowania, jak również związku pomiędzy ich wykorzystaniem a charakterem dyskursu edukacyjnego w klasie (Pawlak 2014: 27-28).

Zaobserwowane podczas badań strategiczne zachowania uczących się języka polskiego jako obcego byłyby pomocne w stworzeniu dydaktycznie ukierunkowanej klasyfikacji strategii komunikacyjnych, która uwzględniałaby zarówno umiejętności podnoszące efektywność procesu komunikowania, jak i umiejętności wspierające proces uczenia się języka polskiego jako obcego. Moim zdaniem wykorzystanie treningu strategii komunikacyjnych w procesie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego korzystnie wpłynęłoby na usprawnienie komunikacji odbywającej się w warunkach sztucznych (klasowych) oraz komunikacji uczących się z rodzimymi użytkownikami języka.

Bibliografia

- Bachman L. F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford.
- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębał P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuińska M., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1, s. 1-47.
- Canale M., 1983, *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] *Language and Communication*, J. C. Richards, R. W. Schmidt (red.), London, s. 2-27.
- Cohen A. D., 2011, *Strategic in Learning and Using a Second Language*, second edition, Harlow.
- Czechowska A., 2004, *Kompetencja komunikacyjna w glotto-dydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, Anna Dąbrowska (red.), Wrocław, s. 13-19.
- Dörnyei Z., 1995, *On the Teachability of Communication Strategies*, „TESOL Quarterly” 29 (1), s. 55-85.
- Dörnyei Z., Scott M. L., 1997, *Review article: Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies*, „Language Learning” 47 (1), s. 173-210.
- Ellis R., 1985, *Understanding second language acquisition*, Oxford.
- Europejski system opisu językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy, Warszawa 2003.
- Færch C., Kasper G. (red.), 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, London-New York.
- Janowska I., 2010, *Strategie językowe i działania komunikacyjne w podejściu zadaniowym*, [w:] *Polonistyka bez granic*, R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), t. 2, s. 81-92.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Jiménez Jiménez A. F., 2007, *Stimulated recall methodology in language attrition research*, [w:] *Language Attrition: Theoretical perspectives*, B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert (red.), Amsterdam/Philadelphia, s. 227-248.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Pawlak M., 2014, *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, KSJ 2 (1), s. 11-33, <http://ksj.pwsz.konin.edu.pl> (dostęp: 27.02.2017).
- Piotrowski S., 2016, *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, „Języki Obce” 1, s. 26-31.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*, 2011, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics” 10(3), s. 209-231.
- Tarone E., 1980, *Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*, „Language Learning” 30, s. 417-31.
- Yule G., Tarone E., 1997, *Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons*, [w:] G. Kasper E. Kellerman (red.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York, s. 17-30.
- Żurek A., Molik-Kubak G., 2013, *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, [w:] Anna Burzyńska-Kamieniecka,

O JĘZYKU

Agnieszka Libura (red.), *Sapientia Ars Vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław, s. 501-515.

Żurek A., 2014, Nie ma ijo haka, czyli o strategicznych zachowaniach mownych dzieci, „Poradnik Językowy” nr 4, s. 7-20.

Żurek A., 2014, Z badań nad interjęzykiem, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 291-301.

Słowa kluczowe: strategie komunikacyjne, język polski jako obcy, dydaktyka języków obcych

Communicative strategies play an important role in communication. Effective strategies used

to overcome communication difficulties are of crucial importance for Polish language learners. In this paper, *Communication Strategies in Teaching Polish as a Foreign Language*, the author will first briefly present a definition and some conceptualizations of communication strategies. Then, she will present how communication strategies are defined in two documents: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment and Programs for Teaching Polish as a Foreign Language*. Finally, suggestions for pedagogical implications will be discussed.

Agnieszka Majewska, Kathryn Northeast

Kilka uwag o nauczaniu języka polskiego jako obcego we wrocławskich szkołach publicznych

Zmiany sytuacji ekonomicznej i politycznej w Polsce oraz w Europie spowodowały nasilenie się zjawiska migracji i osiedlania się cudzoziemców w Polsce. W związku z tym coraz więcej dzieci cudzoziemskich¹ uczęszcza do polskich szkół. Szkoły międzynarodowe w dużych polskich miastach od dawna są miejscem spotkań wielu kultur i języków. Coraz częściej jednak zjawisko to zaczyna występować również w mniejszych miejscowościach.

Problemy i wyzwania związane z organizacją edukacji dzieci cudzoziemskich w Polsce w skali kraju jest zjawiskiem nowym, odgrywającym niewielką rolę, ale z czasem może zyskiwać na znaczeniu. W. Miodunka pisze: „[...] nie można mówić, iż jest to zjawisko na

tyle rzadko występujące, że nie zasługuje na uwagę władz szkolnych (kuratoriów, Ministerstwa Edukacji) i naukowców specjalizujących się w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego i drugiego.” (Miodunka 2016: 283). Ważną kwestią dla polonistów-glottodydaktyków staje się w tym kontekście nauka języka polskiego jako obcego/ drugiego² – ze względu na to, że językiem wykładowym w polskiej szkole jest język polski, który dla rozpoczynających edukację dzieci niebędących obywatelami Polski jest językiem obcym.

Tryb przyjmowania dzieci i młodzieży o niewystarczającej kompetencji języka polskiego oraz sposób

¹ Przez termin „dzieci cudzoziemskie” rozumiemy dzieci niebędące obywatelami polskimi.

² Ze względu na konieczność skrótości kwestie definicji języka ojczystego w przeciwieństwie do języka obcego czy drugiego nie zostaną szczegółowo objaśnione. Odsyłamy do artykułu W. Miodunki, *Nauczanie języka polskiego jako drugiego widziane jako innowacja glottodydaktyczna*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków 2016, s. 278-299.

organizacji kształcenia określa art. 94a ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2016 poz. 1453). Ustawa zaznacza, że dla osób, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym, prawo przewiduje dodatkowe lekcje języka polskiego, a w niektórych sytuacjach – specjalne oddziały przygotowawcze organizowane w szkołach. Nie precyzuje się jednak, kto jest odpowiedzialny za opracowanie programu i do jakiego poziomu uczeń powinien opanować znajomość języka.

Ponadto każdemu uczniowi o niewystarczającej znajomości języka polskiego przysługują co najmniej dwie godziny nauki języka polskiego tygodniowo. Tu już stwierdza się, że zajęcia mają zapewnić uczniowi *opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych*³. Kurs języka polskiego powinien trwać tak długo, jak jest potrzeba. Oprócz nauki języka polskiego uczeń może korzystać z zajęć wyrównawczych (z maksymalnie 3 przedmiotów), przy czym łączna liczba godzin zajęć wyrównawczych oraz języka polskiego nie może przekraczać 5; zajęcia wyrównujące różnice programowe z innych przedmiotów przysługują dziecku nie dłużej niż 12 miesięcy. Dodatkową naukę języka polskiego (indywidualnie lub w grupie) zapewnia i organizuje szkoła.

Ustawa również stwierdza, że uczniowie niebędący obywatelami polskimi *mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły* (art. 94a, ust. 4a). Taka osoba będąca pośrednikiem między dzieckiem a nowym otoczeniem

zapewne odgrywa ważną rolę w początkowej fazie kształcenia w polskiej szkole, dlatego uwzględnienie jej w ustawie jest niezwykle cenne. Niestety nie określono konkretnie, jakie są podstawowe obowiązki i zakres pomocy. Dlatego zapewne niewiele szkół korzysta z tej możliwości⁴.

Według danych udostępnionych przez Kuratorium Oświaty we Wrocławiu w publicznych szkołach wrocławskich uczy się obecnie (stan na 30 września 2016 r.) 776 uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych; wszystkich uczniów niebędących obywatelami polskimi jest 1451, jednak koncentrujemy się na uczących się w publicznych szkołach, ponieważ tylko tych uczniów dotyczy ustawa.

Tab. 1. Liczba uczniów cudzoziemskich w szkołach publicznych we Wrocławiu – stan na 30.09.2016 r. Zestawienie opracowane na podstawie danych Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.

Typ szkoły publicznej	Liczba cudzoziemców	Liczba uczących się dodatkowo języka polskiego
Przedszkole	196	14
Szkoła podstawowa	425	395
Gimnazjum	104	76
Liceum ogólnokształcące	29	6
Czteroletnie liceum plastyczne	1	0
Sześcioletnia ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	1	0
Technikum	17	5
Zasadnicza szkoła zawodowa	2	0
Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	1	0
Suma końcowa	776	496

Z udostępnionych danych wynika, że uczniowie niebędący obywatelami polskimi uczęszczają do 182

³ W. Miodunka podaje, że na tempo opanowania wpływ ma wiele czynników, ale orientacyjnie trwa on ok. 5 lat. Należy jednak pamiętać, że umiejętność podstawowej komunikacji nie zagwarantuje sukcesów edukacyjnych ze względu na problemy związane ze stosowaniem języka specjalistycznego (terminów, leksyki) (Miodunka 2016: 284).

⁴ Por. *Raport dot. realizacji rekomendacji grupy „Edukacja dzieci cudzoziemskich” III Forum ds. Lokalnych Polityk Migracyjnych w Warszawie*, 10-14, (<http://politykimigracyjne.pl/images/publikacje/Edukacja%20dzieci%20cudzoziemskich.pdf>, dostęp: marzec 2017).

O JĘZYKU

szkół publicznych we Wrocławiu, co na 285 placówek tego typu stanowi łącznie 2/3 wszystkich szkół. Ponadto w 14 szkołach uczy się co najmniej 10 uczniów. Spośród 776 dzieci i młodzieży, 496 z nich ma dodatkowe lekcje języka polskiego (co stanowi 64% wszystkich dzieci cudzoziemskich) przewidziane w ustawie.

Z kolei w szkołach niepublicznych naukę pobiera 675 uczniów. Jak już wspomniano, łączna liczba uczniów we wszystkich typach szkół i na wszystkich etapach edukacyjnych we Wrocławiu wynosi 1451. Warto zaznaczyć, że w zestawieniu nie zostały uwzględnione dzieci będące obywatelami polskimi (których język polski jest językiem dziedzicznym), a rozpoczynające naukę ze słabą znajomością języka polskiego.

Funkcjonowanie językowe i kulturowe dzieci cudzoziemskich rozpoczynających edukację w Polsce zmienia się z dnia na dzień, więc umożliwienie integracji ucznia cudzoziemskiego w nowym środowisku jest sprawą niezwykle istotną. Nie w każdej jednak placówce znajdują się nauczyciele poloniści ze specjalnością glottodydaktyczną i świadomością stosowania odmiennych metod nauczania języka ojczystego i drugiego. Zaleca się, by w takiej sytuacji naukę języka polskiego powierzano nauczycielom innych języków obcych⁵.

Na uwagę zasługuje na pewno fakt, że inaczej proces adaptacji językowej i kulturowej przebiega u dzieci z językami słowiańskimi jako rodzimymi, a inaczej – u dzieci z językami niesłowiańskimi, które nie są w stanie porozumieć się na początku z otoczeniem. Ci uczniowie najdłużej się adaptują – zgodnie z ustawą uczęszczają na wszystkie lekcje po polsku, bez znajomości języka – ucząc się go po obowiązkowych zajęciach (w wymiarze około 2 godzin tygodniowo). Jeśli rodzice są w stanie finansować dodatkową naukę, dziecko uczy się intensywnie na lekcjach prywatnych. Jeśli nie – mogą pojawiać się problemy. Edukacja się

wydłuża, dziecko nie przechodzi do następnej klasy. Kolejne porażki ucznia w realizacji przedmiotów szkolnych wynikają nie tyle z różnic programowych, ile z nieznajomości języka. Nagromadzenie niepowodzeń powoduje zaś spadek samooceny ucznia i brak motywacji do dalszej nauki.

Nauczyciele wrocławscy pracujący z obcokrajowcami nie są wspierani przez jakąkolwiek organizację czy instytucję. Z informacji, które udało się zebrać od różnych instytucji wynika, że kurs doszkalający dla nauczycieli we Wrocławiu organizowany był wyłącznie przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Ponadto od bieżącego roku akademickiego na studiach podyplomowych „Nauczanie języka polskiego jako obcego”, prowadzonych przez Uniwersytet Wrocławski, wprowadzone zostały zajęcia z „Metodyki nauczania języka polskiego jako drugiego/ obcego dzieci”. Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu nie prowadzi tego typu szkoleń, bo szkoły nie zgłosiły na nie zapotrzebowania.

Podczas zajęć uniwersyteckich, prowadzonych przez autorki tego tekstu, można było poznać problemy nauczycieli⁶ pracujących na co dzień z dziećmi cudzoziemskimi. Zgłaszane trudności dotyczyły: organizacji kursu języka polskiego (zbyt małej liczby godzin, konieczności prowadzenia kursu łączonego dla różnych grup narodowościowych i o różnym stopniu zaawansowania w języku polskim), metodyki ich nauczania (odmienności metod nauczania dzieci w opozycji do osób dorosłych) oraz nieznajomości materiałów dydaktycznych do tego przeznaczonych. Poza tym bardzo niejasno określona jest procedura oceniania postępów ucznia na wszystkich lekcjach i jego ewaluacji. Indywidualny tok nauczania określony przez ustawę (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28) nie może mieć w tym wypadku uzasadnienia ze względu na to, że nie przewiduje ona obniżania kryteriów. Ze zgromadzonych przez nas danych wynika, że każda placówka samodzielnie rozwiązuje tę

⁵ Por.: 1) Janta A., *Edukacja cudzoziemców. Przewodnik dla szkół*, <http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Programy%20i%20projekty%20edukacyjne/comenius/Przewodnik%20dla%20szkol%20Cudzoziemcy.pdf>, s. 24.

2) Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S. i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>, Warszawa 2010, s. 33.

⁶ Mowa tu o zajęciach na wspomnianych już studiach podyplomowych, w których uczestniczą poloniści pracujący w szkołach wrocławskich. Są to osoby bez specjalności nauczania JPJO, które często są proszone przez dyrektorów szkół o prowadzenie dodatkowej nauki języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich.

kwęstię i jest to często sprawa umowna wypracowana wspólnie przez grono pedagogiczne.

Zasadne wydaje się zatem przeprowadzenie szeroko zakrojonych badań ankietowych wśród wrocławskich szkół, w których uczą się dzieci cudzoziemskie. Pozwolą one wykazać rzeczywiste problemy związane z edukacją dzieci niebędących obywatelami polskimi i organizacją kursu języka polskiego w odniesieniu do obowiązujących przepisów prawa.

Bibliografia:

- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>, Warszawa.
- Janta A., *Edukacja cudzoziemców. Przewodnik dla szkół*, <http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Programy%20i%20rojekty%20edukacyjne/comenius/Przewodnik%20dla%20szkol%20Cudzoziemcy.pdf>.
- Klaus W., 2010, *Prawo cudzoziemców do edukacji w Polsce*, <http://interwencjaprawna.pl/docs/prawo-do-edukacji-05-2010.pdf>.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Miodunka W., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako drugiego widziane jako innowacja glottodydaktyczna*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków, 278-299.

Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016/01, s. 112-117.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, nauczanie dzieci języków obcych, dzieci cudzoziemskie w polskich szkołach

Since Poland's accession to the EU in 2004 the country has experienced many changes, i.a. concerning its demography. One of the most noticeable aspects of this, is the emigration of Poles to other countries, however the issues of immigration and remigration have also become an increasingly significant element in many fields. This phenomenon has thus become a challenge also for the educational system, which should provide non-Polish speaking children with the possibilities of intellectual and language development. This article discusses the state of educational support which schools in Wrocław offer to foreign children. The study of the situation is based on analysis of the legal system in confrontation with quantitative data, that presents how many foreign children attend schools in Wrocław as well as how many of them have additional Polish classes. The authors also give a brief outline on the preparation of teachers to work with foreign children.

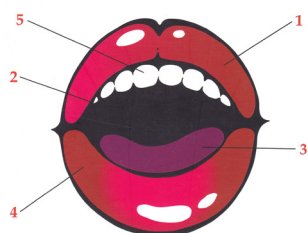
O JĘZYKU

Anna Majewska-Tworek

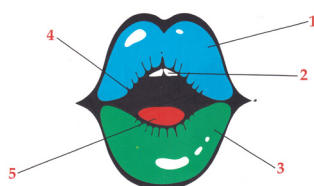
Od czego zacząć doskonalenie wymowy na rocznym kursie przygotowującym do studiów w języku polskim? Na przykładzie pracy w ośrodku wrocławskim

Prowadzenie zajęć z wymowy polskiej na Rocznym Kursie Przygotowawczym w Szkole Języka Polskiego i Kultury Uniwersytetu Wrocławskiego daje możliwość regularnej pracy ze studentami przez całe dwa semestry. Dzięki temu lektor może konsekwentnie oddziaływać różnymi metodami, aby pod koniec roku akademickiego uzyskać nadrzędny cel, czyli poprawienie wyrazistości wymowy.

Anna Majewska-Tworek



SZURA, SZUMI I SZELEŚCI



Ćwiczenia fonetyczne
nie tylko dla cudzoziemców

Prowadzący zajęcia we wrocławskiej Szkole jest w komfortowej sytuacji, ponieważ raz w tygodniu ma do swojej dyspozycji 45 minut wyłącznie na ćwiczenia fonetyczne i tylko za nie jest odpowiedzialny. Nie musi więc troszczyć się o obowiązkowe wygospodarowanie pięciu czy siedmiu minut w trakcie typowego, półtoragodzinnego lektoratu, podczas którego realizuje się cały program kursu semestralnego. Wiadomo bowiem, że (niestety) w rytmie zwykłego lektoratu ćwiczenia z wymowy są często zaniedbywane (mimo jednoznacznych zaleceń metodycznych), ponieważ zwykle w odczuciu wielu prowadzących brakuje na nie czasu. Często też lektorzy nie mają odwagi korygować wymowy z obawy przed niepowodzeniem dydaktycznym. Natomiast regularne stosowanie kolejnych metod doskonalenia artykulacji (i dociekanie nowych, uwzględniających indywidualne możliwości percepcyjne oraz motoryczne każdego ze słuchaczy) zazwyczaj przynosi efekty – i to na różnych płaszczyznach: poprawia świadomość fonetyczną („wiem, nad czym muszę pracować”), poprawia samoocenę („jednak umiem to wypowiedzieć”), zachęca do intensywnego i konsekwentnego ćwiczenia („to ma sens”).

1. Do czego należy dążyć w trakcie zajęć z wymowy polskiej?

W zakresie doskonalenia wymowy, rytmu i intonacji przyjmuję m.in. założenia metodyczne H. Komorowskiej (2002, 136-145) oraz jej ogólną koncepcję roli ćwiczeń artykulacyjnych na lektoracie. Autorka po przedyskutowaniu dwóch skrajnych postaw nauczycielskich: od perfekcjonistycznej, dążącej do

wymowy idealnej, po postawę ignorującą problemy wymowy, wskazuje, że „najwłaściwszy wydaje się (...) pogląd sugerujący trenowanie wymowy w stopniu, który umożliwi komunikatywne wypowiadanie się” (2002: 136).

Praca w ramach RKP (jak to zresztą jest najczęściej na wielu kursach języka polskiego jako obcego) polega na prowadzeniu zajęć w grupach różnorodnych językowo. Trzeba więc zawsze brać pod uwagę, że na zajęciach z wymowy będziemy mieć do czynienia ze zróżnicowanymi problemami fonologiczno-fonetycznymi. Po kilku spotkaniach wyłania się obraz trudności wspólnych dla całej grupy oraz trudności specyficznych dla pewnych podgrup (często ze względu na język natywny właśnie), a wreszcie – problemów indywidualnych, czyli wyróżniających pojedynczych studentów. Trzeba więc podkreślić, że zróżnicowanie zjawisk fonologiczno-fonetycznych w wymowie wynika nie tylko z procesów interferencyjnych, choć z pokonywaniem tych trudności przede wszystkim kojarzymy doskonalenie artykulacji nowo przyswajanego języka.

Jak to zostało zaznaczone powyżej, dość szybko u niektórych uczestników kursu można zauważyć jednostkowe trudności fonetyczne. Ich powody mogą być różne. Wynikają one czasem z nieco słabszego wyczucia położenia własnych narządów artykulacyjnych (tzn. mniejszej zdolności do świadomego kontrolowania tego położenia) oraz niedoskonałej ich koordynacji, co często można już zaobserwować w trakcie testu przesiewowego (por. poniżej – w pkt. 2). Zwykle konsekwencją jest mniej sprawne przełączanie się z jednej pozycji artykulacyjnej na drugą, co jest konieczne m.in. podczas wymawiania grup spółgłoskowych. Jednocześnie w grupie słuchaczy zauważa się indywidualne predyspozycje do korygowania artykulacji lub – co jest trudne do przecenienia – rodzaj szczególnej motywacji do doskonalenia własnej wymowy. Mocniejsze i słabsze strony studenta w tym zakresie wynikają z indywidualnych możliwości kształtowania słuchu fonologicznego i fonetycznego (Rocławski 2010, Szpyra-Kozłowska 2013: 9), stanu motoryki (poziomu koordynacji) narządów artykulacyjnych, a także – ze zdolności do ciągłego uczenia się w tych obu wymiarach.

Jako poważne ograniczenie w doskonaleniu wymowy polskiej przez cudzoziemców D. Pluta-Wojciechowska wskazuje niezdiagnozowane wady anatomiczne (2015 26-33, 2015a: 84). Z całą pewnością trzeba zwracać uwagę na uwarunkowania anatomiczne mówcy. Jednak w swojej praktyce nie spotkałam się z takim przypadkiem, by niedoskonały aparat artykulacyjny uniemożliwiał wykonywanie ćwiczeń prowadzących do poprawienia wyrazistości wymowy¹. Może utrudniać, ale nie uniemożliwia pracy w tym zakresie. Zaobserwowałam, że przodogryz utrudniał hiszpańskojęzycznej studentce z Argentyny ćwiczenia utrwalające wymowę zwarto-wybuchowego [b] w miejsce wymawianej przez nią (nienormatywnej w polskiej fonetyce) dźwięcznej spółgłoski dwuwargowej, szczelinowej. Przewrotnie by tu można stwierdzić, że przeszkadzał jej również pogodny charakter: podczas uśmiechania się (czy wręcz śmiechu) nie mogła mocno zewrzeć warg ze sobą i doprowadzić do wymówienia dźwięcznej, dwuwargowej głoski eksplozywnej zamiast nieprawidłowej dźwięcznej głoski dwuwargowej, szczelinowej. Na pewno dyskomfort w czasie ćwiczeń korygujących wymowę miał student z Turcji. Pokazywał mi palcem swój stały aparat ortodontyczny jako przyczynę niemożności wymówienia wargowo-zębowej spółgłoski [v]. Na pewno było mu niewygodnie, ale jednak aparat nie uniemożliwiał mu wykonywania ćwiczeń, w tym wyartykułowania głoski [v]. Nie dałam się więc przekonać. Zachęciłam do ćwiczeń. Mógł bez jakiegos wyjątkowego trudu powiedzieć szczelinową

¹ Inna sytuacja jest wtedy, gdy mówca życzy sobie doskonalić wymowę w kierunku artykulacji idealnej. W praktyce z takimi sytuacjami mamy do czynienia zwykle wtedy, gdy osoba prezentuje bardzo wysoki poziom kompetencji językowej, pracuje w polskiej firmie i ma publiczne wystąpienia w języku polskim. Często z taką potrzebą zwraca się do polskiego logopedy. Logopedzi coraz wyraźniej zauważają nowy obszar swojego działania, który nazywają logopedią bilingwalną. Przedmiotem zainteresowania logopedii bilingwalnej jest, oczywiście, nie tylko wymowa, ale wszelkie trudności w przyswajaniu języka polskiego jako obcego. Logopedzi bilingwalni w szczególny sposób interesują się dziećmi, które nierzadko (z różnych powodów) mają poważne problemy z akwizycją języka polskiego, a w konsekwencji – m.in. poważne, szeroko rozumiane, problemy edukacyjne. Wydaje się, że jest to nowy, ciągle nieorganizowany w wystarczającym stopniu, obszar działania wspólny dla szkolnego polonisty, lektora języka polskiego jako obcego i logopedy.

O JĘZYKU

głoskę [v] zamiast półotwartej [w]². Bardziej przeszkadzała mu nieumiejętność koncentrowania się, ciągła zabawa telefonem i w sumie – małe zainteresowanie korygowaniem własnej wymowy. Zróżnicowanie językowe grupy nie musi mieć wpływu na zwalnianie tempa zajęć czy rozwiązywanie indywidualnych problemów studentów. Wydaje się, że najważniejsza jest motywacja do wykonywania żmudnych czasami zadań fonetycznych oraz przekonująca postawa osoby prowadzącej zajęcia, podczas których student może dostrzec u siebie efekty ćwiczeń korygujących wymowę.

2. Ocena artykulacji metodą przesiewową

W trakcie pierwszych zajęć zwykle wykorzystuję fragment podtestu wymowy z „Przesiewowego testu logopedycznego” (Tarkowski, 2008), który został nieco zmodyfikowany, a przez to dostosowany do sprawdzania wymowy cudzoziemców. Są to następujące ciągi sylab: [sa / ʃa / ɕa], [za / ʒa / ʐa], [tʂa / tʃa / tɕa], [dʒa / dʒa / dʒa], [ra / la / ja] oraz [ba / va / wa].]. Służą one do szybkiego określenia głównych problemów artykulacyjnych w tych częściach polskiego systemu konsonantycznego, które dla cudzoziemców są zwykle najtrudniejsze (por. też: Majewska-Tworek 2010: 16). Jest to właśnie rodzaj wstępnego testu artykulacyjnego. Studenci (grupowo, a potem indywidualnie) powtarzają najpierw pojedyncze sylaby, a następnie cały, trzelementowy szereg. Ważne jest wykonanie dwóch prób. Czasami jest bowiem tak, że pojedyncze sylaby student powtarza prawidłowo, a przy wymawianiu całego szeregu ma problemy ze sprawnym przełączaniem narządów artykulacyjnych z jednej pozycji na drugą. Sprawdzamy więc stopień utrwalenia spółgłosek, sprawność koordynacyjną, w pewnym sensie – sprawność motoryczną. Często w trakcie wykonywania tego zadania studenci sami komunikują: „nie słyszę różnicy” albo wyrażają swoją nieumiejętność bezradnym wyrazem twarzy. Z jednej strony ważna jest dla lektora taka wstępna diagnoza, z drugiej strony bardzo jest ważne, by już na tym początkowym etapie zasygnalizować, że wszystkie

stwierdzone trudności są do pokonania. Można więc – jeśli sytuacja dydaktyczna na to pozwala – wykorzystać powyższe sylaby do pierwszych ćwiczeń korygujących wymowę³. Zdarza się, że już na tym etapie jesteśmy w stanie wywołać u studenta właściwą głoskę (albo znacząco zbliżyć się do jej właściwego brzmienia). Trzeba odważnie stwierdzić, że wywołanie właściwie brzmiącej głoski jest stosunkowo łatwe. Znacznie dłużej trwa utrwalanie i automatyzowanie prawidłowej wymowy. Bardzo stopniowo dążymy do tego, by na końcu długiej drogi ćwiczeń utrwalających właściwą (albo chociaż lepszą od aktualnej) artykulacja pojawiła się w spontanicznych wypowiedziach. Nie zawsze nauczanie wymowy jest długie i żmudne. Na początku tegorocznego RKP wszyscy uczący stwierdzili u pewnej studentki z Chin ciekawą, ale wymagającą szybkiego skorygowania substytucję [ʐ] → [j], np.: zielony [jɛlɔnɨ], zima [jima]. Po kilku różnych i nieudanych próbach przekształceń spółgłosek, które wymawiała prawidłowo, postanowiłyśmy wywołać głoskę [ʐ] inaczej niż zwykle. Sprowokowałam studentkę do wydłużenia artykulacji głoski [tʂ] z palcem na ustach, jakbyśmy nakazywały grupie: „cicho!” (podobnie dorośli uciszają dzieci). Udało się więc wymówić „ćśśi” [tʂɕɕi]. Następnie wyodrębniłyśmy z tego sylabę „si” [ɕi], utrwaliliśmy ją przez kilkukrotne powtórzenie, a następnie rozszerzyłyśmy to ćwiczenie przez powtarzanie szeregu: si, sia, sio, siu, sie, si [ɕi / ɕa / ɕɔ / ɕu / ɕɛ / ɕi]. Ostatnim krokiem było uruchomienie wiązań głoskowych w trakcie wymawiania spółgłoski [ɕ] najpierw w sylabie „si”: [ɕi] → [ʐi], a potem – w pozostałych sylabach zaprezentowanych powyżej. Na koniec zastosowałyśmy w pewnym sensie metodę tzw. słów kluczowych (Rodak 1994: 32), tzn. na początek studentka utrzymywała tę spółgłoskę w zaledwie kilku

² W artykule stosuję transkrypcję IPA (Karaś, Madejowa, 1977).

³ O podstawowych sposobach korygowania wymowy – m.in. w: Majewska-Tworek 2010. Należy podkreślić, że bardzo ważna jest rzetelna znajomość struktury artykulacyjnej poszczególnych polskich głosek (por. m.in.: Majewska-Tworek, 2000), by pewnie korygować wymowę uczących się cudzoziemców. Często indywidualne uwarunkowania poszczególnych osób wymagają dostosowywania metod ogólnych, opisywanych – siłą rzeczy – dość schematycznie. Aby w uzasadnionej sytuacji trafnie zmienić sposób wywołania głoski (por. m.in.: Rodak, 1994: 26-53), konieczna jest m.in. pogłębiona wiedza fonetyczna (por. Szpyra-Kozłowska 2013: 8).

wyrazach: zielony, zimno, zima, ziemniak. Kilka razy zaczynałam i kończyłam zajęcia od pytania skierowanego do niej: „Pani Tereso, jaki to kolor?”, pokazując na zieloną kartkę przypiętą do korkowej tablicy. Przestałam to robić, gdy zauważyłam, że bez trudu (jednak – na szczęście – zawsze z takim samym rozbawieniem) odpowiada prawidłowo.

3. Słuch fonologiczny a doskonalenie wymowy

H. Komorowska pisze: „W nauczaniu prawidłowej artykulacji najważniejszą kwestią jest doprowadzenie do tego, by uczeń usłyszał i zaczął zauważać różnicę między dźwiękami wypowiadanymi przez inne osoby” (2002: 138). Ćwiczenia słuchu fonologicznego zarówno w obrębie spółgłosek, jak i samogłosek (o których więcej – poniżej) są, jak wiadomo, bardzo istotną częścią zajęć z wymowy. Mimo że mamy już pewną wiedzę, jakie trudności występują w tym zakresie u osób z poszczególnymi językami natywnymi (Tambor, 2010: 30-51), to przystępując do pracy, sprawdzamy u każdego studenta nie tylko problemy artykulacyjne, ale i trudności w zakresie słuchu fonologicznego⁴. Student musi usłyszeć różnicę między trudnymi dla siebie dźwiękami, by skorygować wymowę. Zabiegi poprawiające wymowę powinny więc być poprzedzone intensywnym treningiem słuchowym (praktyka wykazuje, że warto do nich wracać wielokrotnie, także podczas ćwiczeń już automatyzujących prawidłową artykulację). Schematy ćwiczeń przedstawiła w swej metodyce H. Komorowska (2002: 138-140). Są one dość ogólne, a przez to bardzo cenne, ponieważ lektor zawsze może je zastosować, wprowadzając do nich własny materiał leksykalny⁵. Warto pamiętać, że czasami można to zrobić bez większych przygotowań. Na przykład w trakcie zajęć słyszymy, że student konsekwentnie stosuje substytucję [ʃ] → [ɕ]. Przerwywamy więc na

chwilę główny tok lektoratu i zapisujemy na tablicy ortograficznie dwa wyrazy np. proszę (1) – prosię (2). Czytamy jeden z nich, a student podaje numer usłyszanego wyrazu. Wykonujemy próbę trzy, cztery razy. Ważne jest też, by w trakcie takiego zadania kierować wzrok studenta na nasze wargi, które muszą przybrać wyrazisty kształt charakterystyczny dla tych właśnie spółgłosek wymawianych w izolacji (więcej ułładzie o warg w trakcie artykulacji spółgłosek, m.in.: Majewska-Tworek 2000, 2010; por. też Rodak 1994: 29). Warto w tym miejscu podkreślić, że kierowanie wzroku studenta na twarz (wargi) lektora doskonalącego wymowę jest trudnym do przecenienia zabiegiem. Jest to być może psychologicznie trudne, ale wielokrotne (często przy tym błędne) powtarzanie przez studenta sylab, wyrazów czy zdań ze wzrokiem spuszczone w dół jest nieskuteczne. Skorzystanie z prawidłowego wzorca artykulacyjnego rozwiązuje znaczącą część problemów. Jest naprawdę bardzo skuteczne. Jednocześnie jest to uwaga uniwersalna, szczególnie ważna dla studentów, których wymowa jest bardzo niezrozumiała. Nieznaczne zwalnianie przez nauczyciela tempa mowy i stałe kierowanie na swoją twarz (wyraziście artykułujące wargi) wzroku studenta przynosi zawsze oczekiwane efekty. W takich sytuacjach warto także kilkakrotnie utworzyć duet ze studentem. Polega to na tym, że nauczyciel w nieznacznie zwolnionym tempie i z wyraziście zaznaczoną intonacją artykułuje razem z osobą, która ma duże problemy fonetyczno-fonologiczne. Przy czym student cały czas patrzy na twarz nauczyciela, który w tym czasie musi być nie tylko bardzo spokojny i pogodny, ale i pewny siebie. Na koniec tych bardzo ogólnych uwag należy podkreślić, że jeżeli stwierdzimy u studenta trudności fonologiczno-fonetyczne w obrębie spółgłosek dentalizowanych [s / ʃ / ɕ / za / ʒ / ʒ / t̪s / t̪ʃ / t̪ɕ / d̪z / d̪ʒ / d̪ɕ], to należy intensywnie poćwiczyć percepcję tych wszystkich dwunastu dźwięków. Na początkowym etapie nauczania dobrze służy temu na przykład ćwiczenie z obrazkami (Majewska-Tworek, 2010: 22). Warto włączyć do tego zadania zabiegi mnemotechniczne, czyli zastosowanie charakterystycznego, ściśle określonego gestu przypisanego każdej detalizowanej spółgłosce (Młynarska, Smereka 2000: 84-87).

⁴ Rozwój słuchu fonologicznego jest przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków i logopedów zarówno w kontekście teoretycznym, jak i praktycznym (por. m.in.: Styczek 1982, Łobacz 1996: 165-180, Majewska-Tworek 2000: 29-35, Ročlawski 2010).

⁵ Por. ćwiczenia słuchu fonologicznego, w: Majewska-Tworek (2010).

O JĘZYKU

4. Korygowanie wymowy samogłosek ustnych.

Staranne wymawianie samogłosek ma niebagatelne znaczenie dla wyrazistości wymowy także u rodzimych użytkowników języka (por. m.in.: Toczyska, 2016). Natomiast na początkowym etapie uczenia polszczyzny spotykamy, jak wiadomo, m.in. duże problemy natury fonologicznej – głównie w zakresie słuchowego różnicowania samogłosek przednich (Tambor 2010: 36-37). Rozwiązaniu tych trudności mogą służyć ćwiczenia z wykorzystaniem par minimalnych (Kita 1998, 42-43) oraz bardzo pomocny zabieg mnemotechniczny, polegający na wprowadzeniu (i utrwaleniu w pamięci) określonego ułożenia rąk podczas wymawiania danej samogłoski w trakcie ćwiczeń artykulacyjnych (Młynarska, Smereka 2000: 78-80)

Innym typem trudności jest nierealizowanie pełnej struktury wyrazów fonetycznych w zdaniach. Polega to na niewymawianiu części samogłosek czy nawet elidowaniu fragmentów wyrazów. Rozumienie takiej mowy może być bardzo utrudnione lub całkowicie niemożliwe. Ponadto jest ona na pewno całkowicie niezrozumiała, jeśli temu problemowi towarzyszą trudności z wymową spółgłosek. W takich właśnie sytuacjach warto, a nawet należy zacząć pracę ze studentem od ćwiczeń kładących szczególny nacisk na staranną wymowę wszystkich samogłosek w tekście. W trakcie takich ćwiczeń zwraca się uwagę na emisję głosu, układ warg. Tempo (może być nieco wolniejsze) oraz melodię wypowiedzi. Kładziemy nacisk na prawidłową wymowę zestrojów akcentowych oraz właściwe kształtowanie konturu intonacyjnego zdania ze względu na świadomie wybrany podmiot psychiczny zdania (por. Majewska-Tworek 2010: 12). Wyraziste kształtowanie linii intonacyjnej wypowiedzi jest także bardzo cennym narzędziem wspierającym właściwą prozodię lingwistyczną i emocjonalną w zdaniu. Ponadto dobrze służy doskonaleniu słuchu fonologicznego oraz aktywizuje przy różnego typu ćwiczeniach utrwalających prawidłową wymowę.

Zawsze warto też nagrać wypowiedzi studentów RKP i zaprezentować je grupie z krótkim komentarzem. Nagrywanie studentów ma dużą wartość poznawczą dla samej osoby prowadzącej zajęcia

z wymowy. Przeprowadzenie nagrania jest szczególnie wskazane na początku i końcu kursu.

5. Zakończenie

Niniejszy artykuł zasygnalizował jedynie wybrane zagadnienia dotyczące początkowego etapu doskonalenia wymowy na Rocznym Kursie Przygotowawczym w Szkole Języka Polskiego i Kultury Uniwersytetu Wrocławskiego. Wydaje się, że znacząca ich część może być wykorzystana podczas kursów innego typu. Trzeba wyraźnie podkreślić, że oprócz stałego poszukiwania nowych metod korygowania wymowy dla poszczególnych studentów ważna jest motywacja do ćwiczeń samego studenta. Z regularnością spotkań na RKP wiążą się też bowiem pewne małe niebezpieczeństwa, np. poczucie znużenia. Dobrym sposobem jest organizowanie (w miarę możliwości) nieco odmiennych sytuacji dydaktycznych niż na co dzień. Studenci RKP brali udział w warsztatach fonetycznych dla wszystkich lektorów SJPiK Uniwersytetu Wrocławskiego oraz w zajęciach z nauczania wymowy polskiej jako obcej dla studentów specjalności JPjO w Instytucie Filologii Polskiej UW. W takich niecodziennych sytuacjach studenci RKP niezwykle się mobilizują i imponująco prezentują zdobyte już umiejętności. Budzą podziw u obserwujących osób, co na studentów RKP wpływa niezwykle pozytywnie.

Bardzo dobry wpływ na grupy RKP mają osoby hospitujące zajęcia w ramach praktyk na specjalności JPjO. Podczas hospitowanych zajęć studenci RKP również bardzo się mobilizują i aktywizują. Poza tym obserwujący zajęcia często są bardzo pomocni w trakcie ćwiczeń utrwalających prawidłową wymowę czy w zadaniach ortofoniczno-ortograficznych: można na kilka minut utworzyć podgrupy z praktykantami na bieżąco kontrolującymi wykonywanie zadania. Ćwiczenia mają wtedy dynamiczniejszy przebieg, a uczący się mają kontakt z nowymi osobami, które w życzliwy sposób potrafią rozwiązać ich wątpliwości (oczywiście, rolę lektora w takich momentach jest stałe kontrolowanie i studentów RKP i studentów JPjO). Studenci specjalności JPjO, widząc efekty ćwiczeń, są chętni do dalszego doskonalenia swoich umiejętności

w tym zakresie. Chętnie odbywają rozszerzone, nie-obowiązkowe praktyki z nauczania wymowy polskiej. Można więc mieć nadzieję, że wychowamy młodych lektorów, którzy na swoich zajęciach bez obaw będą stosować ćwiczenia poprawiające artykulację.

Bibliografia

- Karaś M., Madejowa. M., 1977, *Słownik wymowy polskiej*, Warszawa-Kraków.
- Kita, M., 1998, *Wybieram gramatykę!*, t.1, Katowice, s. 42-43.
- Komorowska, H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Łobacz, P., 1996, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LII, s. 165-180.
- Majewska-Tworek, A., 2001, *Rozwój sprawności artykulacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym*, Lublin.
- Majewska-Tworek, A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Młynarska, M., Smereka, T., 2000, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska, D., 2015, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy. Rekonesans zagadnień*, „Forum Logopedyczne” 23, s. 26-33.
- Pluta-Wojciechowska, D., 2015a, *Wymowa polska „jakby ktoś gryzł szkło”, czyli o trudnościach artykulacji głosek języka polskiego u obcokrajowców*, „Poradnik Językowy” 5, s. 83-94.
- Rocławski, B., 2010, *Słuch fonemowy i fonetyczny*, Gdańsk.
- Rodak, H., 1994, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- Styczek, I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa.
- Szpyra-Kozłowska, 2013, *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorce*, „Poradnik Językowy 2, s. 7-20.
- Tambor, J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełlik, M. Kita, J. Tambor, Katowice, s. 30-51.
- Tarkowski, Z., 2008, *Przesiewowy test logopedyczny*, Lublin.
- Toczyńska, B., 2016, *Zaczynaj od samogłoski. Samogłoska w logopedii artystycznej*, Gdańsk.

Słowa kluczowe: nauczanie wymowy, międzynarodowe grupy, umiejętność diagnozowania indywidualnych problemów fonetycznych

The text describes the different ideas how to organize phonetics exercises during One Year Preparatory Course. The teacher is working with international groups during 10 months 45 minutes every week. He can observe individual problems each of students and try to find the best way to correct their pronunciation. It's possible when teacher has theoretical knowledge and practical phonetic skills.

Marcin Jura

Wrocławskie innowacje – glottodydaktyka szansą na skuteczniejszą edukację Głuchych

Pierwsze w Polsce zajęcia z języka polskiego jako obcego dla osób głuchych przeprowadzono w 2009 roku. Pomysłodawczynią przedsięwzięcia była Justyna Kowal, nauczycielka Dolnośląskiego Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Nieśłyszących i Słabosłyszących we Wrocławiu i doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej nowatorski pomysł uczenia

nieśłyszących Polaków metodami wykorzystywanymi przy nauczaniu języka polskiego obcokrajowców spotkał się ze zrozumieniem dyrekcji Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego (SJPiKdC). W ten sposób otworzyła się dla glottodydaktyki polonistycznej nowa przestrzeń a także powstał nowy teren badań naukowych i wyzwań dydaktycznych. Intuicja pracowników

O JĘZYKU

wrocławskiej Szkoły okazała się trafna, a badania prowadzone dzięki lektoratowi stały się podstawą znakomitej rozprawy doktorskiej Justyny Kowal pod tytułem *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących* (2011b), której promotorką była prof. Anna Dąbrowska, autorka wielu prac dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego oraz dyrektor Szkoły Języka Polskiego Uniwersytetu Wrocławskiego. Zaproponowane przez wrocławski ośrodek podejście spotkało się z dużym zainteresowaniem, a glottodydaktyka zajęła ważną (dodajmy: należną jej) pozycję w dyskusji o edukacji Głuchych w Polsce.

Powodów włączania polszczyzny Głuchych w obszar glottodydaktyki należy upatrywać w kilku faktach. Po pierwsze, w swobodnej komunikacji Głusi posługują się językiem innym niż język polski – używają polskiego języka migowego (PJM), którego od polszczyzny fonicznej odróżnia przede wszystkim modalność wizualno-przestrzenna (w opozycji do modalności audytywno-werbalnej języka polskiego). Wpływa to przede wszystkim na inny (nie linearny, a symultaniczny) sposób formułowania wypowiedzi w PJM, co z kolei decyduje o gramatyzacji przestrzeni i elementów niemanualnych wypowiedzi (Kowal 2011a:22). Po drugie, brak możliwości akwizycyjnych osób głuchych w zakresie przyswajania jakiegokolwiek języka fonicznego (nieдоступnego percepcyjnie) blokuje swobodny dostęp do języka polskiego. W rezultacie problemy językowe Głuchych nie ograniczają się do mówienia, rozumianego jako dźwiękowa realizacja naturalnego języka fonicznego, ale do posługiwania się polszczyzną w ogóle. Nie sprawdziły się teorie o swobodnym przyswajaniu języka narodowego przez głuche dziecko jedynie za pośrednictwem kodu pisanego. Pismo jest wtórne wobec mowy i opanowywanie go nie jest uczeniem się języka, lecz tylko sposobu jego zapisu. Język docierający do dziecka głuchego w formie szczątkowej nie pozwala na prawidłową pracę mechanizmów akwizycyjnych i wytworzenie się spójnego systemu językowego. Dla takiej osoby polszczyzna zawsze będzie językiem obcym (por. Kowal, Jura, Januszewicz 2014: 74-75). Wydaje się jednak, że tam,

gdzie akwizycja nie może wytworzyć odpowiednich struktur, pomóc może proces dydaktyczny. Po trzecie, konieczność legitymizacji metod glottodydaktycznych w procesie kształcenia Głuchych wpływa również z dotychczasowych, nieefektywnych metod edukacji językowej tej grupy Polaków. Często zapomina się, że dzieci głuche, zaczynające edukację w szkole podstawowej (czyli w wieku 7 lat) nie posługują się językiem polskim tak, jak dzieci słyszące, będące w tym samym wieku. Dlatego już do pierwszego etapu edukacji dzieci głuchych należałoby włączyć takie elementy kształcenia językowego, które pozwoliłyby na wypełnienie luk w kompetencji językowej. Metody glottodydaktyczne mogłyby w tym pomóc. Brak jeszcze badań nad wykorzystaniem metod uczenia języków obcych w procesie nauczania dzieci głuchych w pierwszych latach edukacji szkolnej. Jednak badania przeprowadzone przez Justynę Kowal (2011b) w SJPiKdC, pozwalają przypuszczać, że skorzystanie z osiągnięć glottodydaktyki podczas pracy z najmłodszymi uczniami mogłoby dać oczekiwane rezultaty.

Ważnym elementem opisanych badań i jednocześnie dowodem na problemy w posługiwaniu się polszczyzną przez Głuchych, których kilkunastoletnia edukacja oparta była na metodzie tradycyjnej (nauczania języka pierwszego bez zwrócenia uwagi na specjalne potrzeby językowe dzieci głuchych), jest analiza tworzonych przez nich tekstów. Podstawą do takich analiz była typologia błędów językowych, popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim, której autorkami są Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka z wrocławskiej SJPiKdC. Zebrany przez badaczki imponujący korpus błędów (liczący około 15000 elementów) i stworzona na jego podstawie typologia stały się inspiracją do studiów porównawczych nad błędami cudzoziemców i głuchych użytkowników polszczyzny. Materiału do analizy dostarczyły teksty pisane przez Głuchych, a zebrane podczas wspomnianych już lektoratów prowadzonych od 2009 roku. Badania wskazują na dominację błędów użycia nad błędami formy¹. Uwagę zwraca

¹ Według typologii błędów Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty Pasięki (Dąbrowska, Pasięka 2008).

również zamienne używanie różnych części mowy. Dla Głuchych *gospodarstwo*, *gospodarczy*, *gospodarka* czy *ciemny*, *ciemność* to często te same słowa. Choć należy wykazać ogromną ostrożność w podawaniu źródeł błędu, to wydaje się, że taki ich typ może mieć dwie przyczyny. Zapewne z racji innego przetwarzania fonologicznego Głusi mogą zapamiętywać graficzne reprezentacje poszczególnych leksemów, ale nie dysponują wiedzą, pozwalającą różnicować funkcje użytych form. W rezultacie użycie przymiotnika zamiast rzeczownika lub rzeczownika zamiast czasownika zdarza się dość często (*Moja gospodarska domowe, Jesteśmy cofnięcie i ciemności*). Ma to też zapewne związek z gramatyką języka migowego, która nie rozróżnia części mowy ze względu na wizualną reprezentację znaku (znaki przymiotnikowe i rzeczownikowe mogą wyglądać tak samo), lecz na jego pozycję w wypowiedzeniu i kontekst. Podobne zjawisko zaobserwować można we fleksji (nie tylko imiennej) – zdarzają się teksty w języku polskim, w których w jednej wypowiedzi odnoszącej się do tego samego fragmentu dnia używane są różne czasy gramatyczne polszczyzny (*Czekam na moją żonę. Pójdziemy na obiad. Spokojny jemy i pójdziemy do miasta. Pogadamy z rodzicami. Powiedzieliśmy było trudne egzamin. Pójdziemy do pokoju i pooglądamy telewizję*). Choć za wcześnie na ostateczne wnioski, to dotychczasowe badania pokazują, że błędy popełnianie przez Głuchych to bez wątpienia błędy „cudzoziemskie”, co pokazuje, że wybór metod glottodydaktycznych jest właściwą drogą wspomagania edukacji językowej tej grupy.

Warto jednak w tym miejscu zaznaczyć, że owa „cudzoziemskość” Głuchych nie jest zagadnieniem prostym. Zauważyła to Aleksandra Walkiewicz, która we wstępie do *Nowych perspektyw w nauczaniu języka polskiego jako obcego II* tak pisze o wrocławskich próbach włączenia glottodydaktyki do rozważań nad edukacją Głuchych: „Ten niezwykle projekt, realizowany na Uniwersytecie Wrocławskim i opisany tutaj przez Justynę Kowal, Małgorzatę Januszewicz i Marcina Jurę, zmusza do ponownej refleksji nad pozornie nieskomplikowanym problemem «języka ojczystego» i «języka obcego»” (Walkiewicz 2011: 13). Choć fakty językowe i analizy lapsologiczne potwierdzają, że w sensie językowym głusi użytkow-

nicy języka polskiego są cudzoziemcami, to trudno mówić o polszczyźnie jako o języku obcym, jeśli:

a) osoba głucha wzrasta w polskim otoczeniu językowym, w którym pozycja języka polskiego jest niezaprzeczalnie wyższa niż języka migowego,

b) to język polski jest obecnie jedynym językiem edukacji w ośrodkach dla osób niesłyszących w Polsce – cała wiedza jest przekazywana za pomocą języka polskiego,

c) prawie każda osoba głucha jest od wczesnych lat użytkownikiem tego języka.

Zanurzenie językowe w polszczyźnie następuje już w pierwszym okresie życia, jednak brak możliwości przyswajania języka fonicznego stanowi przeszkodę w opanowaniu systemu językowego. Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłoby zanurzenie dziecka w języku preferowanym przez jego możliwości akwizycyjne – danie mu jedynego percepcyjnie dostępnego języka pierwszego. Następnie, dopiero na podłożu języka migowego, można by rozpocząć edukację w zakresie drugiego języka, traktowanego już język obcy (por. Jura 2011: 44-45). Jest to jednak model tylko teoretyczny, niezwykle trudny do zrealizowania w codziennej praktyce – zarówno przez rozwiązania edukacyjno-systemowe, jak i fakt, że większość dzieci głuchych rodzi się w rodzinach słyszących, które nie są w stanie zapewnić dziecku głuchemu odpowiedniego dostępu do języka migowego (zob. Kowal 2011a).

Ta specyficzna sytuacja językowa Głuchych powoduje, że choć uznaje się, że języka polskiego powinni być uczeni jak obcego, to struktura lektoratu dla osób głuchych znacznie odbiega od tego, co proponuje się obcokrajowcom, chcącym uczyć się polszczyzny. Ograniczenia dostępu Głuchych do warstwy brzmieniowej języka wykluczają z zajęć lektoratowych sprawność rozumienia ze słuchu. Również mówienie nie jest tu przedmiotem nauczania, ponieważ celem zajęć jest nauczanie samego języka, nie zaś jego realizacji fonicznej. Z uwagi na to, że język pierwszy kursantów i język docelowy to języki o innej modalności, w pracy z Głuchymi niemożliwe jest zrezygnowanie z języka pośrednika, którym musi być język migowy (PJM). Kompetencje lektora w posługiwaniu się językiem uczniów mają kluczowe znaczenie. Ponieważ zwykle świadomość Głuchych na temat ich własnego

O JĘZYKU

języka dopiero się kształtuje, znajomość PJM przez lektora pozwala też na analizy porównawcze obu języków. Nawet jeśli zabiera to czas przewidziany na konkretne ćwiczenia, to takie porównania mogą przynieść korzyści w późniejszych etapach kształcenia językowego. Warto też zauważyć, że lektor używający języka migowego to dodatkowy element motywujący uczących się. Używanie naturalnego języka migowego do tłumaczenia zasad języka polskiego jest pozytywnie odbierane i zachęca do dalszej pracy. Język migowy jest bardzo młodym językiem i dopiero wypracowuje wiele terminów. Wspólne miganie pozwala zatem na ustalenie sposobu migania wielu znaków (przede wszystkim metajęzykowych), które będą przydatne w kolejnych częściach kursu. By zajęcia były jak najbardziej efektywne, zdecydowaliśmy się na pracę w dwuosobowych zespołach lektorskich². Takie podejście na początku doświadczeń nauczania Głuchych pozwalało na szybsze wypracowanie metod i skuteczniejsze dostosowywanie narzędzi glottodydaktycznych do pracy z nową grupą odbiorców.

Znaczącą cechą lektoratu języka polskiego dla Głuchych jest także skupienie się w pierwszych etapach nauki na systemie gramatycznym polszczyzny. Jak wspominałem wyżej, dorośli Głusi są od wczesnego wieku użytkownikami języka polskiego (bez względu na jego poprawność), choćby dlatego, że językiem przekazywania wiedzy w ośrodkach dla niesłyszących jest właśnie język polski. W efekcie te osoby przez co najmniej kilkanaście lat szkolnej edukacji – i po prostu życia w Polsce – są wręcz „bombardowane” językiem polskim, do którego ich wizualna percepcja nie ma dostępu. Zajęcia lektoratowe są szansą na wyjaśnienie sposobu funkcjonowania języka, pokazania mechanizmów nim rządzących i relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi jego elementami. Jest to czas na uporządkowanie tego, co do tej pory było używane raczej chaotycznie, bardziej bądź mniej poprawnie. Przykładem może być deklinacja języka polskiego. O ile odmiana przez przypadki jest w programie zajęć z języka polskiego w ośrodkach dla

niesłyszących, o tyle na zagadnienia związane z rekcją czasowników nie ma już wiele czasu. Uczniowie są w stanie wyuczyć się odmiany poszczególnych rzeczowników, ale nie rozumieją, jakie funkcje pełnią przypadki w języku polskim. Zwrócenie się nauczycieli w stronę glottodydaktyki i wytłumaczenie roli przypadków w polszczyźnie pozwalają głuchym uczniom na bardziej świadome operowanie formami fleksyjnymi poszczególnych części mowy. Z obserwacji lektorów wynika, że taki sposób prowadzenia zajęć odpowiadał uczestnikom lektoratu, którzy chętnie dowiadywali się, jak poprawnie używać znanych już elementów języka (a czego nie mieli okazji dowiedzieć się w czasie edukacji szkolnej).

Kilkuletnie doświadczenie w pracy z osobami dorosłymi, posługującymi się językiem migowym zmusiło lektorów do rozważań na temat zależności między jakością języka migowego, jakim posługuje się osoba głucha, a skutecznością nauki języka polskiego. Należy zaznaczyć, że społeczność Głuchych w Polsce to grupa bardzo niejednorodna językowo (zob. Kowal 2011a). Opisywane już trudności w przyswajaniu niedostępnego zmysłowo języka fonicznego współgrają tu z częstym brakiem dostępu głuchych dzieci do języka migowego. Trudno czasem ustalić, co należy do naturalnego języka migowego, a co jest kalką z języka polskiego, obecnego przecież na każdym stopniu rozwoju głuchej osoby. W rezultacie mamy tu do czynienia z mnóstwem kodów pośrednich między polszczyzną a PJM. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że im wyższa kompetencja w języku pierwszym (PJM), tym łatwiejsza nauka języka drugiego. Jest to niezmiennie ważne zagadnienie, które wymaga dalszych badań.

Obecnie lektorzy związani ze SJPiKdC w ramach międzynarodowego projektu³ wraz z partnerami z Wielkiej Brytanii, Włoch, Austrii i Litwy opracowują programy nauczania i materiały dydaktyczne przeznaczone do pracy z Głuchymi. Próby stworzenia kompleksowych programów kursów na cztery poziomy (A1, A2, B1, B2) pokazują, jak bardzo należy zmodyfikować podobne programy, tworzone z myślą o cudzoziemcach uczących się języka polskiego jako

² Podczas pierwszego kursu na jednych zajęciach było troje lektorów. Justyna Kowal była lektorką prowadzącą, a Małgorzata Januszewicz i Marcin Jura byli lektorami wspierającymi.

³ Prace są prowadzone w ramach projektu *Deaf Learning*, finansowanego przez program *Erasmus+*.

obcego. Doświadczenie pracy z Głuchymi uczy, że nie należy się spieszyć z wprowadzaniem nowych zagadnień gramatycznych. Podczas gdy obcokrajowcy dość szybko mogą rozpocząć naukę kolejnych przypadków w języku polskim, głusi kursanci potrzebują obszerniejszego wprowadzenia w ideę funkcjonowania języka fleksyjnego. Problemem jest często ustalenie formy mianownikowej lub pokazanie zależności między przymiotnikiem i rzeczownikiem. Niełatwe jest również wytłumaczenie niezmienności rodzaju rzeczownika⁴. Doświadczenie zdobyte w pracy z głuchymi użytkownikami polszczyzny przewartościowuje dotychczasową wiedzę lektorów na temat uczenia (się) cudzoziemców języka polskiego. Cały czas trwają prace nad zgłębieniem podstawowego problemu – należy bowiem zastanowić się, jakie argumenty przemawiają za uznaniem Głuchych za obcokrajowców (językowo), a jakie wskazywałyby na ograniczenia przyjętej przez wrocławski zespół perspektywy glottodydaktycznej. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga bowiem czasu i wielokrotnego negocjowania poprzednio wypracowanych wniosków. Każde przybliżenie się do odpowiedzi na to ważne pytanie prowadzi do skutecznej walki z wykluczeniem społecznym Głuchych w Polsce. Bez bezpośredniego dostępu do języka nie ma dostępu do edukacji, a brak pełnego dostępu do edukacji, to zamknięcie przed Głuchymi całego świata.

Bibliografia:

- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008b, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. Małgorzata Kita, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice.
- Januszewicz M., 2011, *Lektoraty języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Trudności, osiągnięcia, perspektywy*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka*

polskiego jako obcego II, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, 2011, s. 29-36.

Januszewicz M., Jura M., Kowal J., 2014, *Różnice w nauczaniu języka polskiego jako obcego słyszących cudzoziemców i głuchych Polaków*, [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, red. Anna Dąbrowska i Urszula Dobesz, Wrocław, s. 73-86.

Jura M., 2011, *Polszczyzna Głuchych*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, Toruń, s. 37-50.

Kowal J., 2011a, „Milczący cudzoziemcy” – Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki? [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, Toruń, s. 21-28.

Kowal J., 2011b, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej, Uniwersytet Wrocławski, nieopublikowana rozprawa doktorska.

Walkiewicz A., 2011, *Wstęp*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. Karolina Pluskota, Katarzyna Taczyńska, Toruń, s. 13-16.

Słowa kluczowe: Głusi, polszczyzna Głuchych, glottodydaktyka, edukacja Głuchych, język migowy

Polish as a foreign language for Deaf students (Pol. *Język polski jako obcy dla Głuchych*, JPJODG) is a branch of teaching Polish as a foreign Language that has been developed in Poland for almost a decade now. The year, which is regarded to as the beginning of it, is 2009, due to the fact that at that time the first course in Polish as a foreign language for Deaf students was organised at the School of Polish Language and Culture for Foreigners University of Wrocław (SJPiK UWr). The result of this course was a PhD thesis by Justyna Kowal, which presents the possibilities of using methods of teaching foreign languages to teach Polish to deaf students (Blacksmith, 2011). Since then, the scholars and doctoral students of the University of Wrocław have formed an informal scientific and didactic group which deals with these issues, organizes further courses, and presents scientific articles which are related to practical and theoretical aspects of teaching JPJODG.

⁴ Na przykład przy zwróceniu uwagi na błąd *wysoka Tomasz*, zdarzają się korekty w rodzaju *wysoka Tomaszka*, zaś *taki miejsc* poprawiono na *taki miejsc*. Zauważyć też trzeba, że oba niepoprawne użycia (*Tomaszka* i *miejsc* to formy występujące w języku polskim. Potwierdza to problem całkiem przypadkowego używania zarówno form deklinacyjnych tych samych części mowy, jak i leksemów należących do różnych grup.

Magdalena Krzyżostaniak

Estudiuję w Estetinie czyli o kłopotach osób hiszpańskojęzycznych z wymową nagłosowej grupy s-+ spółgłoska w języku polskim

Od lat (nie)znajomość języków obcych wśród Hiszpanów jest jednym ze wskaźników, które zaskakują (biorąc pod uwagę chociażby liczbę turystów odwiedzających Hiszpanię i konieczność porozumiewania się z nimi), niepokoją (jako niezgodne z linią polityki językowej Rady Europy) i wywołują zawstydzenie. Problemem jest nie tylko spory odsetek Hiszpanów, którzy nie znają żadnego języka obcego¹, ale i bezradność systemu edukacyjnego wobec tej sytuacji, mimo wielu podejmowanych reform². Wśród krajów Unii Europejskiej jedynie na Węgrzech i w Bułgarii języki obce są jeszcze bardziej obce niż w Hiszpanii.

Wśród 51% Hiszpanów posiadających kompetencję komunikacyjną w jakimkolwiek języku obcym nie sposób nie zauważyć olbrzymiej dominacji języków angielskiego, francuskiego i niemieckiego³. Jedynie nikły procent Hiszpanów uczących się języków obcych decyduje się na wybór języka spoza tej trójki⁴.

¹ Odsetek ten waha się od 33% w grupie wiekowej 18-24, do 64% wśród 55-65-latków, co daje średnio 49% wśród populacji Hiszpanów w wieku produkcyjnym (24-64 lata). Dane na podstawie badań Eurostatu za <http://www.abc.es/sociedad/20130926/abci-espana-cola-idiomas-201309261541.html>, dostęp 23.03.2017

² Po transformacji ustrojowej Hiszpania sześciokrotnie wprowadzała reformy systemu edukacji: w 1980, 1985, 1990, 2002 i 2013 roku.

³ Rafael Muñoz Zayas, "El aprendizaje de lenguas extranjeras en España", *eXtoikos*, Nr 9, 2013, s. 63-68, s. 64.

⁴ Na etapie obowiązkowej edukacji szkolnej języków innych niż angielski, niemiecki czy francuski uczy się: w szkole podstawowej jako pierwszego języka obcego jedynie 1112 uczniów, jako drugiego języka obcego – 4241 uczniów (dla porównania: angielski jako pierwszy język obcy jest obowiązkowy dla przeszło 2,17 milionów uczniów); w szkole średniej w charakterze przedmiotu obowiązkowego – 472 uczniów, w charakterze przedmiotu opcyjnego – 5682

Hiszpanie znający język polski stanowią zaledwie ułamek społeczeństwa, choć warto odnotować, że kilka hiszpańskich uniwersytetów ma w swojej ofercie studia tłumaczeniowe lub slawistyczne⁵, podczas których nauka języka polskiego może stać się uzupełnieniem dla wiodącego języka rosyjskiego.

Jednym z problemów, na które napotykają Hiszpanie uczący się języka polskiego, jest polska fonetyka. Okazji do zaobserwowania zmagania osób hiszpańskojęzycznych z polską wymową jest coraz więcej, gdyż na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat można odnotować rosnące zainteresowanie Hiszpanów studiami w Polsce, zwłaszcza w ramach programu Erasmus. Wielu z nich podejmuje wysiłek opanowania choćby podstaw języka polskiego. W Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców działającej przy Uniwersytecie Wrocławskim w minionym roku akademickim (2015/2016) Hiszpanie stanowili ok. 7% ogółu uczących się języka polskiego jako obcego. Od wielu lat Szkoła już od pierwszych lekcji przykładą szczególną wagę do nauczania prawidłowej wymowy, ponieważ problemy artykulacyjne potrafią zniweczyć wysiłek wkładany w rozwijanie kompetencji na polu leksykalnym i gramatycznym, obniżając skuteczność

uczniów (dla porównania: angielski jako pierwszy język obcy jest obowiązkowy dla przeszło 1,38 miliona uczniów). Dane opracowane na podstawie statystyk za rok 2012 opublikowanych przez hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*). [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690854.pdf>, dostęp 24.02.2017]

⁵ W różnych formach naukę języka polskiego oferują: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Barcelona, Universidad de Alicante i Universidad del País Vasco.

komunikacyjną i, tym samym, odbijając się negatywnie na motywacji uczących się języka polskiego. W grupach hiszpańskojęzycznych zjawisko to jest niezwykle powszechne, a doświadczenia zdobyte podczas prób jego wyeliminowania posłużyły za podstawę do niniejszego artykułu.

Przyczyn trudności, jakie uczniom hiszpańskojęzycznym sprawia polska wymowa, można upatrywać w znaczących różnicach – nie tylko jakościowych, ale i ilościowych – pomiędzy systemami fonologicznymi języków polskiego i hiszpańskiego, czy, precyzyjniej rzecz ujmując, kastylijskiego⁶. Zwykle przyjmuje się, że język kastylijski opiera się na 24 fonemach⁷, podczas gdy liczba fonemów języka polskiego, według różnych podejść, waha się od 31⁸ do 46⁹. Problemom z prawidłową recepcją i produkcją polskich fonemów, pozwalającą na zachowanie zespołu cech dystyngtywnych, towarzyszą kłopoty wynikające z wzorców polskich sylab, niekiedy zupełnie obcych systemowi języka kastylijskiego.

Jednym z wyzwań dla natywnego użytkownika języka hiszpańskiego uczącego się języka polskiego są wszelkie słowa zaczynające się od *s-* (ale także *sz-*, *ś-*, niekiedy również *z-*, *rż-* czy *ż-*), po którym następuje inna spółgłoska, tak jak w przypadku słów *strona*, *student*, *sprzątać*, *Szczecin*, *szron* czy *śnieg*.

Język kastylijski wywodzi się z łaciny, w której nagłosowe *s-* mogło bez problemu łączyć się z kolejnymi spółgłoskami (np. *schola*, *scriptura*, *spiritum*

czy *stomachus*), jednak już na etapie łaciny ludowej (a więc od I w. p.n.e) wymowa takiego zestawienia zaczęła sprawiać trudności¹⁰. Aby uniknąć kłopotów z częścią nagłosową wyrazów, mieszkańcy Hiszpanii pod rzymskimi rządami zaczęli dodawać na początku protetyczne *e-* wydłużające co prawda poddawane takiemu zabiegowi słowa o jedną sylabę, ale jednocześnie zmieniające problematyczną zbitkę spółgłoskową w wygodne do wymowy sylaby o typowym aż do dziś dla języka hiszpańskiego schemacie VC¹¹ i CV / CVC / CCV¹². Tym sposobem łacińskie słowa *schola*, *scriptura*, *spiritum* czy *stomachus* dały *escuela*, *escritura*, *espíritu* czy *estómago* w języku hiszpańskim¹³.

Zabieg dodawania protetycznego *e-* w wyrazach zaczynających się od grupy spółgłoskowej z *s-* w nagłosie zapoczątkowany w czasach hispanoromańskich nadal jest stosowany w przypadku zapożyczeń (głównie z języka angielskiego, ale nie tylko), które wzbogacają słownik języka kastylijskiego, np. *scanner* – *escáner*, *standard* – *estándar*, *slogan* – *eslogan*, *snob* – *esnob*, *smoking jacket* – *esmoquín* czy *spaghetti* – *espagueti*¹⁴.

¹⁰ Elena Leal Abad, *Los grupos consonánticos*, Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades E-excelencia para red de comunicaciones Internet, Madrid, Liceus, 2005, s. 7 [https://books.google.pl/books?id=M8klrrSHKIIC&pg=PA2&clpg=PA2&dq=elena+leal+abad+los+grupos+consonanticos&source=bl&ots=kFPNcvcNT2&sig=j0nqfDlIL9lxpZOUQpPg2zr4pXU&hl=pl&csa=X&ved=0ahUKEwjyqK29z_TSAhVHXiwKHRPyCskQ6AEIKTA-C#v=onepage&q=elena%20leal%20abad%20los%20grupos%20consonanticos&cf=false, dostęp: 23.03.2017] i http://maiaasherwood.com/vale-decir/indice/131-la-e-e-pentetica [dostęp 23.03.2017].

¹¹ Gdzie C to spółgłoska, a V to samogłoska (w której miejscu może pojawić się również dyftong).

¹² Począwszy od czasów łaciny ludowej aż po czasy współczesne język kastylijski dobrze toleruje sylaby rozpoczynające się od spółgłoski zwartej (p, b, t, d, k, g, f), po której następuje l lub r (wyjąwszy zestawienia tl-, dl-).

¹³ Warto odnotować na marginesie, że niemożność wymówienia grupy spółgłoskowej po nagłosowym *s-* jest zjawiskiem wspólnym dla wszystkich języków Półwyspu Iberyjskiego z językiem baskijskim włącznie, a nieobecnym w innych językach romańskich, np. we włoskim (*storia*, *sposarsi*) czy francuskim (*stabilité*, *spacieux*).

¹⁴ Co ciekawe, nieumiejętność wymówienia przez natywnych użytkowników języka hiszpańskiego analizowanej tu zbitki spółgłoskowej wymogła na niektórych markach handlowych zmianę nazwy na rynku hiszpańskim: linia produktów do mycia włosów znana w innych krajach jako Head&Shoulders w Hiszpanii dostępna jest pod nazwą H&S (nazwa ta pojawia się na opakowaniach produktów sprzedawanych na hiszpańskim rynku), z kolei firma Schwarzkopf,

⁶ Określenie „język kastylijski” dla języka hiszpańskiego proponuje m.in. Konstytucja Hiszpanii z 1978 r. (art. 3, p.1), podczas gdy termin „języki hiszpańskie” zarezerwowany jest dla innych języków używanych na terytorium Hiszpanii (język kataloński, galicyjski czy baskijski, *euskara*). Na potrzeby niniejszego opracowania obu tych terminów będziemy używać zamiennie.

⁷ Liczba fonemów języka kastylijskiego pozostaje kwestią sporną i zależy w głównej mierze od odmiany dialektalnej, którą poddaje się analizie. Trudno znaleźć opracowania, które podawałyby wyższą liczbę fonemów, podczas gdy znalezienie klasyfikacji uwzględniających mniejszą liczbę fonemów kastylijskich nie nastręcza problemów. Jest to zestaw znacząco uboższy niż w innych językach romańskich, w których wyróżnia się przynajmniej 30 różnych fonemów (w języku włoskim – 30, w języku portugalskim – 31, a we francuskim – 36).

⁸ L. Biedrzycki, *Fonologia angielskich i polskich rezonantów*, Warszawa, PWN, 1978.

⁹ Z. Stieber, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa, PWN, 1966.

O JĘZYKU

Po ten sam zabieg sięgają Hiszpanie uczący się języków, w których sylaby rozpoczynające się od sekwencji *s*+spółgłoska nie są niczym niezwykłym. Zwyczaj ten najlepiej jest opisany w przypadku języka angielskiego, który – przypomnijmy – wybiera zdecydowana większość Hiszpanów uczących się języków obcych. Z punktu widzenia skuteczności komunikacyjnej protetyczne *e*- w przyswajaniu języka angielskiego stanowi spory problem, i to nie tylko natury estetycznej, gdyż wielokrotnie wpływa na prawidłowe zrozumienie przekazu – na przykład zamiast *school* wielu Hiszpanów wymawia sekwencję przypominającą *a school*, w miejsce *sleep* można natomiast usłyszeć *asleep*, itp.

W języku polskim protetyczne *e*- używane przez Hiszpanów raczej nie przyczynia się do powstania słów o innym znaczeniu, jest raczej uciążliwym dla rozmówcy nawykiem mówiącego, jednak, w połączeniu z innymi problemami artykulacyjnymi typowymi dla natywnych użytkowników języka kastylijskiego, potrafi zniekształcić wymawiane słowo w sposób utrudniający lub uniemożliwiający jego rozpoznanie (np. *Esetin** zamiast Szczecin, *espjebati** zamiast śpiewać, itp.).

Zabieg dodawania protetycznego *e*- do słów zaczynających się od nagłosowego *s*+spółgłoska jest najczęstszym (ok. 60%) sposobem radzenia sobie z nieistniejącym w języku hiszpańskim wzorcem sylabowym¹⁵. Czasami towarzyszy mu również udźwięcznienie *-s-*, o ile kolejna spółgłoska również jest dźwięczna (*ezmok** zamiast smok czy *ezroka** zamiast sroka). Znacznie rzadszym rozwiązaniem stosowanym w celu uniknięcia wymowy grupy nagłosowej *s*+spółgłoska jest redukcja wspomnianego *s*- (*trona** zamiast strona czy *mietana** zamiast śmietana¹⁶) czy też rozbitcie sekwencji spółgłoskowej

poprzez epentetyczne *-a-* lub *-y-* (*sykała* czy *sakała** w miejsce *skala*). Niezależnie od rodzaju stosowanych zabiegów zmierzających do uniknięcia wymowy grupy spółgłoskowej z *s-* w nagłosie natywni użytkownicy języka kastylijskiego niepotrafiący zrealizować takiego wzorca sylabowego stanowią większość. Wspomnianą zbitkę spółgłoskową (w zależności od liczby następujących po *s-* spółgłosek oraz od ich typu) potrafi wymówić prawidłowo od kilkunastu do ok. trzydziestu procent jednojęzycznych użytkowników języka kastylijskiego¹⁷.

Jakie są sposoby na rozwiązanie tego problemu? Przede wszystkim należy zauważyć, że zwykle na poziomie receptywnym użytkownicy natywni języka hiszpańskiego nie mają problemów z odróżnieniem wersji poprawnej (*szkoła*, *strona*, *śmietana*, *śmieszny*) od niepoprawnej, wydłużonej o protetyczne *e*- (*eszkola**, *estrona**, *esmietana**, *esmieszny**). Kłopotliwe jest natomiast odtworzenie prawidłowego wzorca, określanego dla języka kastylijskiego mianem sylaby niemożliwej.

Specjaliści w nauczaniu języka angielskiego jako obcego w grupach hiszpańskojęzycznych, mający o wiele bogatsze doświadczenie dydaktyczne, a zarazem świadomość wagi ćwiczeń fonetycznych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, proponują kilka sprawdzonych rozwiązań¹⁸, możliwych do zaadaptowania dla potrzeb języka polskiego.

Jednym z ćwiczeń mogących pomóc w wyrównaniu protetycznego *e*- jest próba przedłużenia wymowy nagłosowego *s-* (sssspać, ssssmak, sssskok), tak, by dać organom artykulacyjnym więcej czasu na przygotowanie się do zajęcia innej pozycji, koniecznej do prawidłowej realizacji następujących spółgłosek. Wydaje się bowiem, że to między innymi tempo zmiany miejsca i sposobu artykulacji popycha nienawykłych dla tego wzorca sylabowego

która oficjalnie nie zdecydowała się na odejście od oryginalnej nazwy, powszechnie znana jest jako Cabeza Negra (czyli dosłownie Czarna Głowa).

¹⁵ Terrell A. Morgan y Kutz Arrieta, "Nuevas aportaciones al estudio de los grupos consonánticos marginales en español", *Anuario de Letras*, Nr 28 (1990), s. 278 (artykuł dostępny na stronie: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/31448.pdf>, dostęp 23.03.2017).

¹⁶ Warto odnotować, że taki zabieg często pociąga za sobą zmianę znaczenia, np. *mak* zamiast *smak* czy *łonie* zamiast *łonie*.

¹⁷ Wskaźniki te są o wiele wyższe np. w przypadku hiszpańskojęzycznych mieszkańców tych krajów Ameryki Łacińskiej, w których – z powodu bliskości geograficznej lub wpływów ekonomicznych – kontakt z językiem angielskim jest częstszy, np. w Meksyku, Portoryko czy Panamie.

¹⁸ Victor Pavón, Mark Hancock, "Stacey smiled, Stuart stared. Problemas con la secuencia inicial de 's-' más consonante", hancockmcdonald.com/sites/...com/.../STACEY%20SMILED.pdf [dostęp 25.03.2017].

Hiszpanów do sięgania po protetyczne *e-*. Warto im również uzmysłowić, że następującą w polskich słowach po *s-* głoskę zwykle wymawia się łagodniej niż w analogicznych wyrazach w języku kastylijskim, gdyż zajmuje ona inną pozycję w sylabie: w języku hiszpańskim otwiera sylabę następującą po sylabie *es-* (*es-tu-diar*, *es-ca-ne-ar*, *es-per-ma*), podczas gdy w języku polskim występuje w środku sylaby (*stu-dio-wać*, *ska-no-wać*, *sper-ma*) i płoża towarzysząca jej artykulacji jest mniejsza, przez co przejście pomiędzy szczelinową wymową *s-* a kolejnym fonem spółgłoskowym jest płynne. Inną metodą usprawnienia artykulacji może być propozycja wymowy problematycznej kombinacji w pozycji międzywyrazowej, np. *noś* słońca, *łoś* społeczeństwa, *łaś* stary w której spółgłoski przeplatają się z samogłoskami w sposób zbliżony do kastylijskich wzorców sylabowych, a kiedy mówiący opanuje już to zestawienie, wyeliminowanie pierwszego słowa. Podobne ćwiczenie można wykonywać na pojedynczych wyrazach zawierających kłopotliwą zbitkę spółgłoskową w środku słowa, by potem przejść do wymowy tych samych słów pozbawionych prefiksów, np. *zasmakować* – *smakować*, *posłodzić* – *słodzić*, *posprzątać* – *sprzątać*. Ostatnia już propozycja, możliwa do wykorzystania w pozycji międzywyrazowej, to próba przesunięcia *s-* z nagłosu drugiego słowa do wygłosu słowa poprzedniego, np. zamiast *ona studiuje* – *onaś tudiuje*, w miejsce *dziewczynka skacze* – *dziewczynkaś kacze*. Dzięki temu zabiegowi użytkownicy natywni języka kastylijskiego byłiby w stanie odtworzyć sekwencję przypominającą w wygłosie formacje typowe dla swojego języka ojczystego (formy liczby mnogiej czy formy koniugacyjne dla 2 os. l.poj lub 1 os. l.mn.), w nagłosie natomiast nie napotykaliby już żadnych problemów z wymową.

Rozwiązania te, nawet jeśli nie są idealne, gdyż niemal zawsze wiążą się z obniżeniem tempa mówienia, zdają się pozwalać (co poświadczają doświadczenia z językiem angielskim) na stopniowe eliminowanie protetycznego *e-* i właściwe odtwarzanie form ze studiowanego języka.

Bibliografia:

- Biedrzycki L., 1978, *Fonologia angielskich i polskich rezonantów*, Warszawa, PWN.
- Leal Abad E., 2005, *Los grupos consonánticos*, Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades E-excelence para red de comunicaciones Internet, Madrid, Liceus, (publikacja dostępna na stronie: https://books.google.pl/books?id=M8klrrSHKIIC&pg=PA2&lp=PA2&dq=elena+leal+abad+los+grupos+consonanticos&source=bl&ots=kFPNcvcNT2&sig=j0nqfDIII9lpZOUQpPg2zr4pXU&hl=p1&sa=X&ved=0ahUKEwjyqK29z_TSAhVHXiwKHRPyCsKQ6AEIKTAC#v=onepage&q=elena%20leal%20abad%20los%20grupos%20consonanticos&f=false)
- Morgan Terrell A., Kutz A., 1990, *Nuevas aportaciones al estudio de los grupos consonánticos marginales en español*, *Anuario de Letras*, Nr 28, s. 273-283 (publikacja dostępna na stronie: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/31448.pdf>)
- Muñoz Zayas R., 2013, *El aprendizaje de lenguas extranjeras en España*, *eXtoikos*, Nr 9, s. 63-68 (publikacja dostępna na stronie: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690854.pdf>)
- Pavón V., Hancock M., *Stacey smiled, Stuart stared. Problemas con la secuencia inicial de 's-' más consonante* (publikacja dostępna na stronie: [hancocmcdonald.com/sites/...com/.../STACEY%20SMILED.pdf](http://sites/...com/.../STACEY%20SMILED.pdf))
- Stieber Z., 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa, PWN.
- <http://www.abc.es/sociedad/20130926/abci-espana-cola-idio-mas-201309261541.html> (wydanie internetowe dziennika ABC)
- <http://www.ine.es/> (strona internetowa Narodowego Instytutu Statystycznego, *Instituto Nacional de Estadísticas*)
- <http://www.lavanguardia.com/vida/20160201/301816897375/aprendizaje-de-lengua-extranjera-idiomas-en-la-ue.html> (wydanie internetowe dziennika La Vanguardia)
- <http://www.mecd.gob.es> (strona internetowa Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*)

Słowa klucze: protetyczne *e-*, spiętrzone grupy spółgłoskowe, ćwiczenia fonetyczne

The aim of the article: *Depicts the Troubles of Spanish Speakers with the Pronunciation of the Group s - + a Consonant in Polish* is to describe the problems that native speakers of the Spanish language face while learning to pronounce the *s+* consonant. Both the genesis of the phenomenon and its consequences are thoroughly discussed, in

O JĘZYKU

both the teaching / learning of foreign languages, as well as the reception of Spanish borrowings from other languages. Finally, the author proposes some exercises aimed at eliminating the Spanish-

-speaking prosthetic e- added in front of the aerial voiced consonants, which had been used for years in English teaching, and which could also be used for the purposes of teaching the Polish language.

Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka

Internetowy egzamin z języka polskiego dla kandydatów na studia

W artykule przedstawimy sposób testowania znajomości języka polskiego u kandydatów na studia w języku polskim na Uniwersytecie Wrocławskim. Chcemy podzielić się wrocławskimi doświadczeniami w testowaniu na odległość, a omawiany przez nas test stanowi pewien wariant testów kwalifikacyjnych, o których pisaliśmy wcześniej¹.

Od paru lat rośnie liczba osób pochodzących z Ukrainy, a sporadycznie też z Białorusi i Rosji, które zamierzają podjąć studia w Polsce. Według ukraińskiego portalu bunews.com.ua w 2016 roku studiowało w Polsce 57 tysięcy obywateli tego kraju. Wśród uczelni znajdujących się w centrum zainteresowania tych młodych ludzi są również wyższe szkoły Wrocławia; prężnie działają tu różne stowarzyszenia i fundacje współpracujące z Ukrainą, Białorusią i Litwą, m.in. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego i powstała w 2013 roku *Fundacja Ukraina*.

Można więc powiedzieć, że we Wrocławiu od dawna istnieje dobry klimat dla inicjatyw i projektów wspierających współpracę z naszymi wschodnimi sąsiadami.

Program *Teraz Wrocław*

W 2006 roku - z inicjatywy władz miejskich Wrocławia oraz wrocławskich szkół wyższych – w fazę realizacji wszedł ważny projekt edukacyjny *Teraz Wrocław*. Współdziałają w nim wrocławskie uczelnie oraz Agencja Rozwoju Aglomeracji Wrocławskiej, koncentrując się głównie na promowaniu wrocławskiej oferty edukacyjnej wśród młodzieży z krajów Europy Wschodniej. Wielkim plusem takiego współdziałania jest m.in. uproszczenie procedur rekrutacyjnych dla studentów.

Program *Teraz Wrocław* przedstawia kandydatom na studia bogatą, opisaną w detalach ofertę wyższych uczelni publicznych i niepublicznych we Wrocławiu oraz zapewnia bezpłatne konsultacje dotyczące rekrutacji, prowadzone przez zespół wykwalifikowanych osób. Warto wspomnieć, że pracownicy biura Programu *Teraz Wrocław* systematycznie biorą udział w targach edukacyjnych w Kijowie. Od początku funkcjonowania tego projektu studia na wrocławskich uczelniach podjęło ponad 1000 osób zrekrutowanych w jego ramach.

Projekt *Teraz Wrocław* jest inicjatywą niekomercyjną, a jego pracownicy udzielają bezpłatnie porad i odpowiadają na wszelkie zapytania w języku polskim, rosyjskim lub ukraińskim. Jest to inicjatywa miejskich władz Wrocławia zainteresowanych przyjazdem do

¹ Dobesz U., M. Pasieka, *Testy kwalifikacyjne w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego* [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, pod red. A. Dąbrowskiej i U. Dobesz, Wrocław 2014, s. 155-187.

miasta młodych ludzi i umiędzynarodowianiem wrocławskich uczelni.

Wrocławska oferta edukacyjna spotkała się z ogromnym odzewem ze strony młodych ludzi z Ukrainy, a po części także z Białorusi i Rosji. Po pierwszych rekrutacjach na studia na Uniwersytecie Wrocławskim okazało się, że znajomość języka polskiego wśród kandydatów jest bardzo zróżnicowana. Dlatego też władze Uniwersytetu Wrocławskiego zwróciły się do Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWrocław z prośbą o przygotowanie testów sprawdzających przygotowanie językowe jego przyszłych studentów. Rozważając różne warianty testów dla ponadstuosobowej grupy kandydatów mieszkających poza Polską, uznaliśmy, że zarówno ze względów organizacyjnych jak i finansowych, zadanie postawione przed zespołem Szkoły najlepiej spełni test internetowy. Jego przeprowadzenie możliwe było dzięki ścisłej współpracy Szkoły z Działem Nauczania UWrocław.

Koncepcja i przebieg prac

Prace związane z testem z języka polskiego dzielą się na kilka etapów i wymagają precyzyjnego ustalenia terminów i przygotowania zespołu zajmującego się wykonaniem wszystkich koniecznych zadań. Szkoła przygotowuje zespół egzaminatorów i pracowników techniczno-organizacyjnych, a Dział Nauczania odpowiada za terminowe przysyłanie dokumentów osób, które zamierzają wziąć udział w teście. Wskazuje także zespół informatyków odpowiedzialnych za techniczne przygotowanie pisemnej i ustnej części testu.

W tym miejscu chcemy dokładniej omówić poszczególne etapy naszego działania. Opis testu dla kandydatów na studia, który przedstawiamy poniżej, uwzględnia doświadczenia wyniesione z testów przeprowadzonych w latach 2015 i 2016, do których przystąpiło łącznie ok. 200 kandydatów.

I. Etap: ustalanie harmonogramu prac i przygotowywanie pierwszych informacji dla osób przystępujących do testu. Informacje przygotowywane są w języku polskim i ukraińskim.

II. Etap: rozsyłanie informacji. Wszyscy kandydaci, którzy złożyli komplet wymaganych dokumentów w Dziale Nauczania UWrocław, otrzymują ogólne informacje o teście, wymaganiach dotyczących dostępu do sprzętu, krótki opis struktury testu pisemnego, szczegółowe wiadomości o kolejnych etapach testu oraz zalecenia związane z jego ustną częścią (w tym uwagi natury technicznej). W zaleceniach wskazane są podręczniki zawierające zadania testowe na poziom B1/B2 oraz zamieszczony odsyłacz do opisu kompetencji językowych wymaganych na poziomach B1 i B2². W załączniku nr 1³ znajdują się przykładowe informacje, które kandydaci otrzymują zaraz po zakończonej rekrutacji, a pozostałe załączniki są przykładami informacji otrzymywanych w późniejszych etapach testu.

III. Etap: przeprowadzenie testu w części pisemnej. Na pierwszej stronie testu znajduje się apel do kandydatów, aby test rozwiązywali samodzielnie w wyznaczonym czasie. Czas jest ściśle określony i piszący nie mają możliwości dokonywania zmian w tym zakresie. Ponieważ jednak wgląd w przebieg egzaminu pisemnego posiada współpracownik Szkoły odpowiadający za obsługę informatyczną, to możliwe jest dokonanie przez niego pewnej korekty czasu, związanej np. z zawieszeniem się komputera u użytkownika czy innym wypadkiem losowym. Piszący może otworzyć test tylko jeden raz, więc niemożliwe jest dokonywanie przez niego poprawek w późniejszym czasie. Jeśli chodzi o samodzielne wykonywanie zadań testowych, to tu nie ma w zasadzie dobrej metody weryfikacji (nikt nie widzi kandydata piszącego test). Dużą rolę gra więc egzamin ustny, który także odbywa się za pomocą internetowego łącza i który pozwala stwierdzić, czy zdający nie uzyskuje w jego trakcie żadnej pomocy od osób postronnych. Egzamin ustny pozwala też na powrót do pewnych zagadnień językowych z części pisemnej i do ich zweryfikowania.

² *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*. Praca zbiorowa pod red. I. Janowskiej i in. Biblioteka „LingVariów”. Księgarnia Akademicka Kraków 2011. s. 71-139

³ Wszystkie załączniki znajdują się na końcu tego artykułu.

O JĘZYKU

Struktura testu pisemnego

1. Ze względów technicznych w teście pisemnym nie zamieszczamy zadań na rozumienie ze słuchu, a maksymalna liczba punktów w tej części testu wynosi 75. Test pisemny składa się z następujących części: A. Poprawność gramatyczna i leksykalna (40 punktów), B. Rozumienie tekstu pisanego (20 punktów), C. Wypowiedź pisemna (15 punktów). Aby zaliczyć test pisemny, należy uzyskać minimum 55% punktów ze wszystkich trzech części.

2. Całość rozpoczyna się częścią gramatyczno-leksykalną, w której znajduje się dwanaście zadań. Dwa z nich to zadania wyboru. Pierwsze koncentruje się na miejscach trudnych pod względem leksykalnym i gramatycznym dla osób z językami wschodniosłowiańskimi i dotyczy np. wyboru między czasownikami: *znać, wiedzieć, potrafić*, wyboru poprawnych form biernika w liczbie mnogiej niemeńsko- i męskoosobowej: np. *W cyrku Magda widziała: a. treserów i ich tygrysy, b. treserów i ich tygrysów, c. tresera i jego tygrysów* czy czasownika w czasie przeszłym: *Wczoraj dzieci nie (byli, były, było) na lekcji*. Drugie zadanie wyboru bada znajomość kolokacji i innych typów frazeologizmów. Pozostałe zadania wymuszają tworzenie form gramatycznych. Koncentrują się na fleksji imiennej i werbalnej, słowotwórstwie (tworzeniu części mowy wymuszonych przez kontekst, stopniowaniu) oraz transformacjach leksykalno-frazeologicznych i składniowych. W tym ostatnim wypadku chodzi np. o tworzenie konstrukcji ze stroną bierną czy zdań warunkowych. Dwa ostatnie zadania sprawdzają umiejętność formułowania pytań oraz znajomość przyimków.

3. Część drugą egzaminu pisemnego poświęcono rozumieniu tekstów pisanych. W tej części kandydaci musieli przeczytać cztery teksty, do których zastosowano cztery typy zadań: dopasowywanie odpowiedzi do zadanych pytań, dopasowywanie tytułów do akapitów, uzupełnianie fragmentów zdań oraz zadanie typu *prawda, fałsz, brak informacji*.

4. Ostatnią częścią egzaminu pisemnego jest tworzenie krótszej i dłuższej wypowiedzi pisemnej. Pierwsze zadanie polegało na napisaniu trzech zdań do załączonego obrazka. W tym wypadku

chodziło o opisanie konkretnej sytuacji związanej z rolą studenta. Drugie zadanie to wypowiedź na zadany temat w dwunastu zdaniach – połączenie tekstu argumentacyjnego z wyrażeniem opinii. Temat dłuższej wypowiedzi pisemnej zobowiązywał piszącego do napisania tekstu związanego z podjęciem studiów za granicą. Każde zdanie było ocenione na 1 punkt, przyznawany ze względu na treść, poprawność językową i tzw. bogactwo językowe – stopień rozbudowania konstrukcji gramatycznej, użycie frazeologii itd. Zadania te spełniły dobrze założenia, o ile tylko piszący dostosowali się do wymogów stawianych pracy, zapisanych w poleceniu i zdaniach przykładowych.

IV Etap: sprawdzanie pisemnej części testu i rozsyłanie wyników. Sprawdzanie tej części egzaminu trwa dwa dni, po czym kandydaci, którzy uzyskali wymagane 55% punktów, otrzymują wiadomość o dopuszczeniu ich do egzaminu ustnego oraz informację o dokładnym terminie tego egzaminu.

V Etap: Ustna część egzaminu.

A. Za tę część egzaminu kandydat może otrzymać 15 punktów. Na cały egzamin ustny przeznaczają się 30 minut, z czego 20 minut trwa rozmowa z kandydatem. Przez pozostałe 10 minut egzaminatorzy omawiają wyniki i uzupełniają kartę oceny. Oznacza to, że co 35 minut komisja egzaminacyjna łączy się przez Internet z nowym kandydatem. Do przeprowadzenia tej części egzaminu opracowany zostaje szczegółowy scenariusz, karta oceny wypowiedzi ustnej, profil kandydata oraz instrukcje dla egzaminatorów. Odbywa się też szkolenie egzaminatorów służące omówieniu wszystkich kroków niezbędnych do wystandaryzowania zachowania egzaminatorów i osób asystujących. Profil kandydata opracowany jest na podstawie informacji z dokumentacji przesłanej przez Dział Nauczania UW. Znajdują się w nim podstawowe dane o kandydacie, wyniki uzyskane przez niego na egzaminie maturalnym, a także wyniki uzyskane w pisemnej części testu. Te wszystkie informacje umożliwiają sprawdzenie tożsamości kandydata i są podstawą do wykonania pierwszego zadania. Oba zadania służą też potwierdzeniu znajomości gramatyki i leksyki z pisemnej części testu. Pozwalają również ocenić

sprawność komunikacyjną kandydata oraz jego umiejętność uzasadnienia wyboru kierunku przyszłych studiów (patrz załącznik nr 3).

- B. Egzamin odbywa się w pracowni komputerowej. Podczas całego egzaminu obecny jest informatyk czuwający nad sprawnym działaniem sprzętu i jakością połączenia internetowego. Zespół egzaminatorów pracuje równolegle w czterech lub pięciu komisjach. Głównymi egzaminatorami są lektorzy z wieloletnim doświadczeniem w przeprowadzaniu państwowych egzaminów certyfikacyjnych. Asystują im młodszy członkowie zespołu lektorskiego, których zadaniem jest wypełnianie w trakcie egzaminu karty oceny kandydata.
- C. Na potrzeby tej części egzaminu przygotowano 30 zestawów egzaminacyjnych składających się z dwóch zadań. Pierwsze zadanie jest jednakowe dla wszystkich zdających i ma formę dialogu (załącznik nr 4), drugie natomiast to sformułowanie dłuższej wypowiedzi ciągłej na podany temat (załącznik nr 5).

Egzaminator dysponuje listą pytań, które może zadawać zdającemu, by w razie potrzeby wspomóc go w realizacji zadania. Liczba zadanych pytań – zanotowana w karcie oceny – ma wpływ na ocenę.

Karta oceny wypowiedzi ustnej

W specjalnie przygotowanej karcie wypowiedzi egzaminatorzy opisują szczegółowo kompetencje językowe kandydata, zwracając przy tym uwagę na wybrany przez niego kierunek studiów. Po zakończeniu egzaminu w karcie znajdują się więc dosyć obszerne informacje na temat mocnych i słabych stron kompetencji językowej kandydata (sprawności komunikacyjnej, poprawności gramatycznej, bogactwa leksykalnego, umiejętności argumentowania, podtrzymywania rozmowy, budowania spójnej wypowiedzi związanej z tematem, itp.). Karta pozwala też ocenić, w jakim stopniu zdający potwierdził swoje umiejętności językowe zaprezentowane w pisemnej części testu. Zdarza się, że zachodzi duża rozbieżność między umiejętnościami językowymi zdającego wykazanymi w części pisemnej i ustnej. Wtedy zadaniem

egzaminatora w części ustnej jest próba wyjaśnienia przyczyny tych rozbieżności. Dokonuje tego, stawiając pytania, które wymuszają np. użycie odpowiednich konstrukcji gramatycznych czy słownictwa. Rola ustnej części egzaminu jest więc niezwykle ważna.

VI Etap: przesyłanie ostatecznych wyników egzaminu do Działu Nauczania UW.

Po dokładnym przeanalizowaniu wyników z obu części testu osoba odpowiedzialna za całość przesyła do Działu Nauczania listy kandydatów uszeregowane według liczby uzyskanych punktów. Listom towarzyszy krótki komentarz dotyczący kompetencji językowej każdego kandydata.

Poniżej zamieszczamy tabelę pokazującą wybrane wyniki uzyskane przez zdających w latach 2015-2016.

Kandydaci	2015 rok	2016 rok
Kandydaci zarejestrowani na egzamin internetowy	109	86
Kandydaci, którzy nie zdali części pisemnej egzaminu	4	11
Kandydaci, którzy nie zdali ustnej części egzaminu	19	5
Kandydaci, którzy zdobyli najwięcej punktów (podane w procentach)	18 (przedział 80%-95%)	23 (przedział 85%-95%)
Liczba osób przyjętych na studia po teście internetowym	51	49

VII Etap: warsztaty językowe dla osób przyjętych na I rok studiów

Warsztaty językowe odbywały się przed rozpoczęciem roku akademickiego i były przeznaczone dla osób, które uzyskały już miejsce na uniwersytecie. Celem zajęć było zarówno uporządkowanie problemów językowych, z jakimi przyszli studenci zetknęli się w teście, jak i uzmysłowienie im potrzeby dalszego kształcenia językowego. Program warsztatów realizowany był w ciągu 12 godzin. Studenci zostali podzieleni na grupy na podstawie wyników uzyskanych podczas testu. Program językowy warsztatów w pierwszej części obejmował analizę tych zagadnień językowych, które w teście sprawiły zdającym największą trudność. Sporo uwagi poświęcono poprawie wypowiedzi pisemnej ze szczególnym uwzględnieniem strategii związanych z realizacją tematu (czytanie

O JĘZYKU

polecenia, nawiązywanie do zdania przykładowego, kompozycja tekstu i realizacja tematu). W drugiej części skupiano się na czytaniu ze zrozumieniem programów studiów podejmowanych przez kandydatów, informacjach związanych z organizacją roku akademickiego, ćwiczeniach komunikacyjnych w tematyce ważnej dla studenta (dziekanat, akademik, koordynator studiów) oraz ćwiczeniach w pisaniu krótkich tekstów użytkowych związanych ze studiami (np. e-mail do wykładowcy, do dziekana, do kierowniczki akademika, do kolegi/koleżanki z roku etc.). Te ostatnie ćwiczenia wiążą się z wprowadzaniem elementów etykiety językowej i nauką stosownych zwrotów adresatywnych w stylu formalnym i nieformalnym. Jak wiadomo, grzeczność językowa nie jest łatwa dla cudzoziemca, stąd ta część warsztatów cieszyła się wśród studentów dużym zainteresowaniem. Nie pominięto także problemu „fałszywych przyjaciół” oraz „pułapki komunikatywności”.

Podsumowanie

1. Jak już wspomniano, brak części RS jest pewnym mankamentem testu, chociaż późniejsze warsztaty językowe dla kandydatów na studia pokazały, że rozumienie ze słuchu nie stanowiło dla nich większych trudności i zadania takie (tu na poziomie B1 plus, B2) w ograniczonym stopniu pozwoliłyby na zróżnicowanie zdających pod względem zajętego przez nich miejsca na liście rankingowej. Zadaniem tego testu jest zaś przede wszystkim wyłonienie kandydatów najlepszych pod względem biegłości językowej, co wiąże się z uzyskaniem miejsca na studiach.

2. Bez większych zmian pozostanie część A (gramatyczno-leksykalna), ponieważ spełniła w dużej mierze swoje zadanie, a wyniki jej ewaluacji stanowią dobry punkt wyjścia do tworzenia programu warsztatów dla osób przyjeżdżających na studia.

3. Po dotychczasowych doświadczeniach zdecydowaliśmy się zmienić typy zadań i punktację w części B (rozumienie tekstów pisanych) oraz w części C (wypowiedź pisemna). Ewaluacja przeprowadzonych testów pokazała, że część B (składająca się z różnego typu testów wyboru) w ograniczonym stopniu

pozwoliła na zróżnicowanie rzeczywistej znajomości języka polskiego wśród kandydatów. Stąd w teście przygotowanym na rok 2017 zmianie ulegnie liczba punktów przyznawana za tę część – z 20 na 15, liczba zadań oraz ich typy. Zamiast czterech zadań będą dwa: pierwsze, krótsze, będzie wymagało odpowiedzi na pytania otwarte, a drugie wyszukiwania informacji w dłuższym tekście, przypisywania ich do poszczególnych akapitów oraz wpisywania do odpowiednich miejsc w tabeli.

4. Pewnym zmianom ulegnie także część dotycząca wypowiedzi pisemnej. Pozostaną tu dwa zadania, jednak ogólna punktacja wzrośnie z 15 do 20 punktów. Pierwsze zadanie będzie wymagało wyrażenia opinii na temat podanego tekstu, drugie będzie polegało na sformułowaniu wypowiedzi wiążącej się z załączonym bodźcem graficznym.

W poprzednich latach temat dłuższej wypowiedzi pisemnej wiązał się z różnymi aspektami studiowania za granicą. Spora grupa piszących, nie skupiając się w dostatecznym stopniu na temacie zadania i/lub przykładowym pierwszym zdaniu, posługiwała się całymi, wyuczonymi na pamięć lub przeklejanymi frazami pochodzącymi z różnych stron internetowych. Zdarzały się np. przypadki przenoszenia całych gotowych fragmentów z poradników typu „10-15 powodów, dla których warto studiować w Polsce”. Po upewnieniu się, że część pracy pisemnej to skopiowany tekst, egzaminatorzy nie oceniali tych fragmentów i tym samym kandydat otrzymywał mniej punktów. Takimi samymi gotowymi frazami niektórzy kandydaci próbowali posługiwać się w części ustnej, ale tutaj egzaminator miał szansę sterowania rozmową i sprawdzenia tego, co sam kandydat ma do powiedzenia na dany temat.

Na marginesie warto przytoczyć informacje uzyskane od kilkorga zdających na temat tego, jak byli przygotowani do testu przez swoich nauczycieli. Chodzi tu o osoby, które uzyskały słabe oceny za wypowiedź pisemną. Część z nich umieściła w swoich pracach znaczne fragmenty tekstów pochodzących ze stron internetowych i dlatego ich prace zostały ocenione gorzej. Poinformowani o tym fakcie, opisywali szczegółowo metody pracy ze swoim nauczycielem. W ten sposób dowiedzieliśmy się, że zdarzają się

O JĘZYKU

nauczyciele, którzy zalecają wręcz uczenie się na pamięć całych tekstów ze stron internetowych.

5. Nieczytanie instrukcji do zadań, a w konsekwencji zgadywanie ich treści, to problem szerszy w tej grupie zdających. Widoczny jest nie tylko w części pisemnej, lecz też ustnej. W tym drugim wypadku możliwe jest jednak zwrócenie uwagi zdającego na oczekiwania wobec niego, choćby przez wezwanie go do ponownego przeczytania polecenia. W części pisemnej takich możliwości nie ma, chociaż kandydaci mogą znaleźć stosowną informację w ogólnych uwagach do testu rozsyłanych na kilka tygodni przed terminem egzaminu. Muszą jednak chcieć takie uwagi potraktować poważnie lub przygotowywać się pod kierunkiem profesjonalnego nauczyciela.

6. Test internetowy jako narzędzie sprawdzania kompetencji w danej dziedzinie, jak każdy inny rodzaj testu, ma swoje wady i zalety. Dotychczasowe doświadczenia pozwalają jednak stwierdzić, że omówiony przez nas test dobrze spełnił swoje zadanie. Z informacji pochodzących z poszczególnych wydziałów i analiz prowadzonych przez Dział Nauczania wynika, że znajomość języka polskiego wśród studentów wyłonionych za sprawą tego testu jest lepsza, niż miało to miejsce w latach ubiegłych.

7. Wydaje się, że duży wpływ na przygotowywanie się pewnej części kandydatów do testu mają wstępne informacje rozsyłane zarówno przez Dział Nauczania UW, jak i umieszczane na stronach internetowych programu *Teraz Wrocław*. Nie bez znaczenia jest też, że w kwietniu każdego roku pracownicy Działu Promocji UW i programu *Teraz Wrocław* biorą udział w targach edukacyjnych w Kijowie, gdzie także udostępniają informacje dotyczące testu internetowego.

8. Bardzo istotne dla sprawnego przeprowadzenia egzaminu internetowego jest dobre przygotowanie zespołu egzaminatorów (przestrzegających wszystkich wytycznych zawartych w instrukcjach), rozsyłanie precyzyjnych informacji dla kandydatów oraz stworzenie profesjonalnego zespołu informatyków czuwających nad przebiegiem egzaminu. Kandydaci otrzymują wyraźną wskazówkę, że egzamin musi odbywać się w pokoju, w którym jest tylko osoba zdająca, a egzaminator musi ją dobrze widzieć i słyszeć. Jak dotąd tylko jedna kandydatka nie dostosowała się do tych

zaleceń i łączyła się z egzaminatorami z miejsca, które wykluczało przeprowadzenie ustnej części egzaminu.

9. Studia w języku polskim na Uniwersytecie Wrocławskim (na studiach licencjackich i magisterskich) podejmuje w ostatnich latach około 200 osób rocznie. Niektóre z nich są zwolnione z testu z języka polskiego na podstawie innych zaświadczeń potwierdzających znajomość języka polskiego (polska matura, egzamin państwowy z języka polskiego, ukończenie rocznego kursu przygotowawczego). W czerwcu, lipcu i wrześniu jest też możliwość przystąpienia do testu we Wrocławiu. Test zdawany na miejscu jest tożsamy z testem internetowym. W ostatnich dwóch latach z takiej możliwości skorzystało około 20 osób.

Załączniki

Załącznik nr 1

Ustna część testu:

Prosimy o takie ułożenie sobie planu dnia oraz wszystkich zobowiązań, aby w wyznaczonym dniu i podanej godzinie przystąpić do egzaminu ustnego przez komunikator Skype.

- Proszę zalogować się do programu Skype 10 minut przed wyznaczoną godziną egzaminu.
- Aby sprawdzić jakość dźwięku – proszę przed egzaminem skorzystać z funkcji „Rozmowa próbna Skype”.

Pisemna część testu: Ważne rady

1. Proszę korzystać z najnowszej wersji przeglądarek internetowych (najlepiej Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari). Proszę nie wypełniać testu na urządzeniu mobilnym (telefon, tablet).
2. Jeśli komputer się zawiesi, to należy uruchomić komputer ponownie, zalogować się do systemu i włączyć ponownie test. Licznik czasu nie zostanie zatrzymany, ale egzamin będzie można dokończyć.
3. Jeśli protokół będzie nieaktywny (nieaktywne pola), to należy wylogować się z systemu, wczytać stronę ponownie (Ctrl+R lub kliknąć w odpowiednią ikonę w przeglądarce), zalogować się i otworzyć test od nowa.
4. Jeśli serwer nie odpowiada i nie można zalogować się na stronę albo zapisać testu, proszę napisać na adres

O JĘZYKU

Załącznik nr 2

Egzamin pisemny rozpoczęty!

Bardzo prosimy o samodzielne rozwiązywanie testu i trzymanie się czasu wyznaczonego na jego rozwiązanie. Czas przeznaczony na test wynosi 90 minut.

- Egzamin składa się z trzech części:
 - o A – 8 zadań
 - o B – 4 zadania
 - o C – 2 zadania
- Zapisuj każde wykonane zadanie.
- Upewnij się, że w zadaniu masz zaznaczone lub wpisane wszystkie odpowiedzi.
- Możesz wracać do wcześniejszych zadań, ale pamiętaj o zapisywaniu poprawek.
- Jeśli zmienisz zapisane wcześniej zadanie, zostanie oznaczone jako niezapisane.
- Możesz zakończyć test przed czasem, jeśli wcześniej zapiszesz wszystkie zadania.
- System wykonuje kopię zapasową egzaminu co 5 minut.
- Jeśli zamkniesz i ponownie otworzysz test, przywrócona zostanie ostatnia kopia zapasowa.
- Pamiętaj o zapisywaniu zadań.
- **Po 90 minutach test zostanie automatycznie zamknięty**

Powodzenia! Uprzejmie informujemy, że w dniachodbędzie się ustna część egzaminu prowadzonego przez komunikator Skype.

Załącznik nr 3

Przykładowy tekst wygłaszany przez każdego egzaminatora przy rozpoczęciu ustnej części

Dzień dobry, nazywam się i będę panią/pana egzaminować. To jest moja koleżanka, która będzie sporządzać notatki podczas egzaminu. Za moment w polu tekstowym pojawią się dwa zadania. Będzie mieć pani/pan 5 minut na przygotowanie się do odpowiedzi.

Załącznik nr 4

Standardowe pytania zadawane przez egzaminatora, nawiązujące do profilu kandydata.

Zadanie 1. Proszę się przedstawić, opowiedzieć o sobie i swoim miejscu zamieszkania.

1. Pytania sprawdzające tożsamość kandydata (wariantywnie):
 - a. Proszę podać datę urodzenia.
 - b. W jakim miesiącu się pani urodziła/pan urodził?
 - c. Którego dnia się pani urodziła/pan urodził?
 - d. W którym roku się pani urodziła/pan urodził?
 - e. Jak ma na imię pani/pana matka/ojciec?
 - f. Jak się nazywa miasto/ miejscowość w której się pani urodziła/pan urodził?
2. Pytania o studia
3. Pytania pomocnicze do zadania 1 (wariantywnie).
 - a. o miejsce zamieszkania:
 - Czy nadal mieszka pani/pan w miejscowości, w której się pani urodziła/pan urodził?
 - Czy są jakieś uczelnie w pani/pana miejscowości? Jeśli tak, jakie? Jeśli nie, jakie są szkoły?
 - b. o studia w Polsce:
 - Co pani/pan chce studiować na Uniwersytecie Wrocławskim?
 - Dlaczego wybrała pani/wybrał pan ten kierunek?
 - Czy przeglądała Pani/przeglądał Pan strony internetowe wybranego kierunku?
 - c. o egzamin maturalny:
 - Jakie przedmioty zdawała pani/zdawał pan na egzaminie maturalnym?
 - Dlaczego wybrała pani/wybrał pan te przedmioty maturalne?
 - Z jakiego przedmiotu uzyskała pani/uzyskał pan/najlepszą/ najslabszą ocenę na świadectwie maturalnym?

O JĘZYKU

Załącznik nr 5

Przykładowe tematy wypowiedzi ustnych w zadaniu nr 2

1. Korzyści płynące ze studiów za granicą.
2. „Dzisiaj każdy może studiować za granicą” – Czy zgadza się Pani/Pan z tą opinią?
3. Dlaczego warto studiować w kraju sąsiada?
4. Korzyści studiowania w Unii Europejskiej
5. „Studiowanie za granicą jest trudniejsze niż we własnym kraju” – Czy zgadza się Pan/Pani z tą opinią?
6. Jak wyobraża sobie Pani/Pan codzienne życie zagranicznego studenta?

Pytania dodatkowe do zadania 2.

1. Czego pani/pan oczekuje od studiów za granicą?
2. Czy ma pani/pan doświadczenia związane z dłuższym pobytem za granicą? Jeśli tak, to jakie?
3. Dokąd ostatnio pani pojechała / pan pojechał i jakie ma pani/pan wrażenia z pobytu w tym miejscu?
4. Jakie ma pan/pani doświadczenia związane z nauką języków obcych?
5. Czy chce pani/ pan jeszcze coś dodać do swojej wypowiedzi?

Słowa kluczowe: kompetencja językowa, kandydaci na studia w języku polskim, test internetowy pisemny i ustny

The article *Online Polish language exam for university candidates* describes the new type of the exam in Polish as a foreign language which has been held at University of Wrocław since 2015. The exam is designed for candidates from Ukraine, Belarus and Russia who apply for a place at the University of Wrocław in context of the *Teraz Wrocław* program (an initiative of the city council and Wrocław universities). The written and oral part of the exam is a compulsory element of the recruitment process and is held *via* the Internet. The article presents the concept of the exam, the stages of its preparation, administration and evaluation, the structure of the written and oral part and the results obtained by the participants in the years 2015-2016. The authors emphasize great organizational and technical challenge and the need to cooperate with various units of the University. They conclude with regard to the problems that occurred during the exam and suggest some changes to the content of the exam.

Monika Gworys

W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin

(Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego
i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)

Studenci z Chin, choć coraz częściej wybierają studia na polskich uczelniach, wciąż stanowią zagadkę dla lektorów języka polskiego. Z jednej strony studentów tych cechują: wysoka motywacja i dyscyplina, z drugiej – wolne postępy w nauce. Wieloletnia praktyka dydaktyczna pokazała, że praca w grupach z osobami chińskojęzycznymi wymaga od lektora nie tylko otwarcia na inną mentalność, ale przede wszystkim – zmiany metod nauczania, które z powodzeniem stosował wcześniej, ucząc osoby z Europy czy z Ameryki.

Glottodydaktyka w Chińskiej Republice Ludowej

Jak zauważają Cortazii i Lixian (2001), edukacja ma charakter kulturowy. Metody nauczania, techniki i formy pracy, motywacja, oczekiwania oraz inne elementy procesu glottodydaktycznego różnią się w zależności od kręgu kulturowego. Chińczycy rozpoczynający kurs JPJO¹ w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego² mają za sobą przynajmniej dziewięć lat nauki w chińskich szkołach (podstawowej, gimnazjum i liceum). Część z nich skończyła (czteroletnie w Chinach) studia licencjackie. Biggs (1996) podaje cztery główne cechy systemu edukacji w krajach

konfucjańskich (Chiny, Tajwan, Korea, Wietnam, Japonia). Są to: duże, kilkudziesięcioosobowe klasy, autorytaryzm pedagogów, dominacja technik podających nad aktywizującymi oraz nastawienie procesu nauczania na przygotowanie do egzaminów kwalifikacyjnych. Autor podkreśla, że takie środowisko jest antytezą tego, co na Zachodzie uważane jest za warunki sprzyjające nauce. Chociaż na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat zmieniło się podejście do glottodydaktyki w ChRL, które obecnie podkreśla wagę komunikacji międzykulturowej i sprawności produktywnych (przede wszystkim mówienia), to lektorzy języków obcych nie korzystają z metod ukierunkowanych na działanie językowe. Według Yanga (2007) istnieje kilka przyczyn takiej sytuacji. Po pierwsze, uczniowie nie są przyzwyczajeni do swobodnej komunikacji z nauczycielem w kulturze, w której w życiu prywatnym i publicznym obowiązuje duży dystans władzy (zob. Hofstede 1986). Po drugie, nauczyciele nie są przeszkoleni metodycznie, wolą więc stosować techniki nauczania, do których są przyzwyczajeni. Po trzecie, orientacja całego systemu szkolnictwa na egzaminy wymusza od pedagogów i uczniów koncentrację na rozwiązywaniu zadań testowych przygotowujących do egzaminu państwowego. Komunikacyjne techniki nauczania nie są lubiane ani przez pedagogów, ani przez uczących się, którzy zdecydowanie bardziej cenią tradycyjne aktywności, takie jak dryle, transformacje zdaniowe, tłumaczenie fragmentów tekstów – wszystkie niezbędne w czasie egzaminów (zob. Rao 2002). W wyniku tego część

¹ Języka polskiego jako obcego

² Dalej SJPiK.

studentów rozpoczynających naukę języka polskiego w SJPiK nie potrafi mówić po angielsku w stopniu umożliwiającym zrozumienie prostych komunikatów. Część uczących się opanowała sprawność mówienia w stopniu komunikatywnym, a tylko nieliczni posługują się płynną angielszczyzną. Wychowanie w kulturze konfucjańskiej kształtuje młodych Chińczyków na pilnych uczniów, ale mało kreatywnych i samodzielnych studentów zagranicznych uniwersytetów.

Wyniki przeprowadzonych obserwacji w SJPiK

W SJPiK Chińczycy uczą się przede wszystkim podczas rocznego intensywnego kursu przygotowawczego dla kandydatów na studia w języku polskim. Program kursu obejmuje 500 godzin podstawowego lektoratu³ i jest realizowany w ciągu jednego roku akademickiego. W tym czasie studenci poznają większość leksyki i zagadnień gramatycznych z poziomów A1 i A2. Dodatkowo chińscy studenci włączani są do różnych aktywności pozalekcyjnych (takich jak: przygotowywanie imprez kulturalnych, występów teatralnych). Aktywności te mają na celu kształtowanie umiejętności współpracy w grupie oraz zapoznanie studentów z polskimi tradycjami, kulturą, obyczajowością.

Podczas swojej wieloletniej pracy z chińskimi studentami prowadziłam zajęcia poświęcone: wprowadzaniu i utrwalaniu gramatyki polskiej, doskonalące sprawności rozumienia ze słuchu, czytania i pisanie oraz konwersacje. Z moich obserwacji wynika, że:

1. Studenci z Chin uczą się wolniej niż ich europejscy koledzy. Myślę, że ma to dwie przyczyny. Po pierwsze, systemy gramatyczne języka ojczystego uczących się i języka polskiego są bardzo różne (zob. Majewicz 1989); o wiele bardziej niż języki krajów europejskich, które w przeważającej części wywodzą się z jednego prajęzyka i posiadają wspólną leksykę (internacjonalizmy). Po drugie, Chińczycy są przy-

zwyczajeni do innych metod nauczania, technik i form pracy niż te, które są typowe dla zachodniego kręgu kulturowego (zob. poprzednie akapity).

2. Chińskich studentów wyróżnia duża dysproporcja pomiędzy znajomością struktur gramatycznych i słownictwa a sprawnościami produktywnymi: pisanem i mówieniem. Chińczycy zwykle osiągają dobre i bardzo dobre wyniki z testów osiągnięć, co nie przekłada się na praktyczną umiejętność wykorzystania nauczonych struktur gramatycznych w rozmowie. Po pierwsze studenci wykazują niską sprawność komunikacyjną: mają trudności ze zrozumieniem pytania oraz sformułowaniem odpowiedzi w sposób prosty i logiczny. Po drugie – budują niepoprawne gramatycznie wypowiedzi.

3. Poproszeni o udzielenie odpowiedzi często nie słuchają treści pytania, opierając się na założeniu, że nauczyciel zadaje to samo pytanie wszystkim studentom w grupie. Odpowiadają więc na pytanie zadane poprzedniemu studentowi. Prawdopodobnie w chińskich szkołach jednym z elementów lektoratu jest kierowanie tego samego pytania do wszystkich osób. Uczniowie nie muszą więc skupiać uwagi na treści pytania, ponieważ wiedzą, o co zostaną zapytani. Ponadto dekoncentrują się natychmiast po udzieleniu odpowiedzi. Nie słuchają wypowiedzi swoich kolegów z klasy, zajmując się np. szukaniem słowa w słowniku czy odrabianiem zadania domowego.

4. Studenci chińscy wolą indywidualne formy pracy od grupowych. Twierdzą, że współpraca z kolegami nie przynosi korzyści, a jedynie utrwała błędne formy językowe. Interakcja, ich zdaniem, powinna przebiegać pomiędzy nauczycielem a uczniami (zob. Dee 2005).

5. Niechętnie zabierają głos w dyskusji i z oporem przedstawiają swoje osobiste poglądy. Czując się niekomfortowo w roli interlokutorów, swoją wypowiedź ograniczają do niezbędnego minimum.

6. Chętnie uczestniczą w zadaniach, które wykorzystują takie techniki pracy, jak: głośne powtarzanie, głośne czytanie, dyktanda (wyrazowe, zdaniowe, tekstowe). Dobrze wykonują zadania mocno ustrukturyzowane (uzupełnianie luk, łączenie kolumn, dobór informacji, wybór z trzech). Natomiast ćwiczenia, które wymagają interpretacji danych (liczbowych,

³ W sumie kurs obejmuje 720 godzin zajęć językowych. Program obejmuje nie tylko podstawowy lektorat języka polskiego, ale także zajęcia z fonetyki i wymowy, emisję głosu, elementy wiedzy o polskiej kulturze, historii, geografii. Regularnie organizowane są wycieczki kulturowo-językowe.

O JĘZYKU

wizualnych) lub większej swobody w wykonaniu, są realizowane wolniej i słabiej niż te mocno ustrukturyzowane.

7. Uczniowie podczas lekcji nie zadają wielu pytań, ponieważ wierzą, że sami powinni odnaleźć odpowiedzi na nurtujące ich kwestie. Zwykle sięgają po polsko-chińskie słowniki elektroniczne. Bardzo trudno przekonać ich, żeby zrezygnowali ze słowników na rzecz pytań do nauczyciela lub do innych uczących się.

8. Bardzo trudno (na początku nauki) pracować ze studentami z Chin, korzystając z podręczników opartych na podejściu komunikacyjnym (zob. Dzieciół-Pędich 2014). Materiał jest w nich wprowadzany szybko. Pojawia się dużo nowych słów, które nie są uporządkowane (np. w formie tabeli na końcu rozdziału). Pojawiają się elementy kulturowe niejasne dla Chińczyków (znane w świecie zachodnim postacie, marki, nazwy potraw, tańców, tradycji).

9. Studenci uczą się przede wszystkim przez wielokrotne powtarzanie i zapamiętywanie całych struktur składniowych (wyrażeń, zdań). Dominacja uczenia się na pamięć w ChRL prawdopodobnie wynika z metod nauczania znaków pisma chińskiego. Oprócz warstwy graficznej, należy zapamiętać znaczenie oraz wymowę znaku. Stąd wielokrotne pisanie, głośne czytanie, recytacja są w powszechnym użyciu na lekcjach chińskiego.

10. Wypowiedzi ustne i pisemne są bardzo zbliżone do wzorca. Często zawierają całe zdania bezpośrednio przeniesione z przykładu. Podobnie kiedy udzielają odpowiedzi na pytania do tekstu, szukają odpowiedniego fragmentu i cytują go. Bardzo rzadko używają parafrazy.

11. Studenci rzadko kontaktują się poza zajęciami językowymi z innymi cudzoziemcami lub Polakami. Nie używają języka polskiego na co dzień, pomimo ciągłego przebywania w środowisku polskojęzycznym. Sporadycznie zwracają uwagę na napisy w języku polskim, szyldy informacyjne, tabliczki z nazwami ulic, instytucji, urzędów. Jeden z moich studentów zapytany o adres, nie potrafił powiedzieć, jak nazywa się ulica, przy której stoi jego blok, choć mieszka w tym samym miejscu od ponad roku.

Wybór metody

Nauczyciel ma do wyboru trzy możliwości: przyjąć metody znane studentom z chińskiej szkoły, uczyć w oparciu o podejście komunikacyjne lub starać się stopniowo przechodzić od metod podających do aktywizujących. Pierwsze rozwiązanie ma poważną wadę – jest bardzo trudne do realizacji w nauce języka fleksyjnego. Tego typu nauczanie przynosi dobre rezultaty na początku kształcenia językowego, kiedy ważne są poprawna wymowa i automatyzacja pewnych struktur składniowych i funkcji językowych: powitań, pożegnań, prośby o powtórzenie, zadawania pytań o dane osobowe (imię, nazwisko, adres, języki, zainteresowania) i udzielania na nie odpowiedzi. Wtedy to idealnie sprawdzają się znane Chińczykom techniki pracy: chórálne powtarzanie, głośne czytanie, dyktanda. Jednak w późniejszym etapie nauki, kiedy studenci poznają coraz więcej zagadnień gramatycznych (fleksję werbalną i imienną, słowotwórstwo, rekcję), metody wykorzystujące dryle językowe (wybór poprawnej formy, uzupełnianie luk) nie podnoszą poziomu kompetencji komunikacyjnej. Z kolei oparcie lekcji na podejściu komunikacyjnym łączy się z koniecznością wprowadzenia tych technik pracy, które są obce chińskim studentom. Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego: „jest związany z rozmaitymi trudnościami, a samo podejście, zamiast skutecznie rozwijać kompetencję komunikacyjną, bywa źródłem frustracji dla uczniów i nauczycieli” (Dzieciół-Pędich 2014). Od ucznia wymaga ono dużej samodzielności językowej, co stoi w opozycji do dotychczasowego doświadczenia glottodydaktycznego studentów. Od nauczyciela – wolnego tempa pracy, tłumaczenia wielu niezrozumiałych słów, wyjaśnień pozajęzykowych.

Najrozsądniejsze wydaje się trzecie rozwiązanie, które polega na łączeniu elementów podejścia komunikacyjnego z technikami pracy wyniesionymi z chińskiej szkoły. „Nowa wiedza i techniki pracy powinny być zharmonizowane z postawami uczniów i nauczycieli, szczególnie jeśli pomiędzy starym a nowym doświadczeniem edukacyjnym pojawia się rozdźwięk” (Dzieciół-Pędich 2014:40). Może ono polegać na wypracowaniu takich narzędzi naucza-

nia, które są bliższe doświadczeniu studentów, ale jednocześnie odpowiadają celom podejścia komunikacyjnego. Na przykład ćwiczenia w mówieniu mogą zostać poprzedzone lekturą tekstu, który zawiera zwroty i wyrażenia potrzebne do zbudowania własnej wypowiedzi. Nauczyciel powinien też zawsze podawać prawidłowy model wypowiedzi ustnej (np. „szkielet” tekstu z lukami wyrazowymi/zdaniowymi). Warto też zadbać o odpowiedni dobór materiałów lekcyjnych. Nauczanie z podręczników opartych na założeniach podejścia komunikacyjnego wiąże się z ryzykiem mocno ograniczonego udziału Chińczyków w całym procesie edukacyjnym.

Podczas lektoratu nauczyciel staje się mediatorem pomiędzy dwoma kręgami kulturowymi oraz pomiędzy technikami pracy stosowanymi w tych kulturach. Zwłaszcza na początku nauki istotne jest budowanie pomostu pomiędzy tym, co znane studentom, a tym, co jest nowe, stopniowo przechodząc od metod podających do technik i form pracy właściwych podejściu komunikacyjnemu i innym metodom stosowanym w nauczaniu JPJO.

Bibliografia:

- Biggs John, 1996, *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher Education* 32, 347-364.
Cortazii Martin, Lixian Jin, 2001, *Large Classes in China: 'Good' Teachers and Interaction*. [w:] *Teaching the Chinese Learner*, red. D.A. Watkins, J.B. Biggs.
Dee Doyle, 2005, *Theory into practice. Chagal Guideline & Teaching Chinese Students* [źródło: http://archive.ecml.at/mtp2/chagal_setup/en/theory_into_practice/doyle.htm]

Dzięcioł-Pędich Agnieszka, 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 39-42.

Hofstede, Geert H., 1986, *Cultural differences in teaching and learning*. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.

Majewicz Alfred F., 1989, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.

Rao Zhenhui, 2002, *Chinese Students' Perceptions of Communicative and Non-Communicative Activities in EFL Classroom*, System 30. Pergamon, s. 85-105.

Yang Rui, 2007, *Teaching English to Primary School students in the People Republic of China*, *Global English and Primary School Students*, s. 73-93.

Słowa klucze: metody nauczania, techniki nauczania, formy pracy, podejście komunikacyjne, podręczniki NPPJO, lektorat, nauczyciel, system edukacji, Chińczycy, studenci z Azji

The main aim of the text: *Searching a Third Way – Choosing Proper Teaching Methods of Learning Polish as a Foreign Language in Chinese Speaking Groups* is to describe the best teaching methods that should be applied in Chinese speaking groups at the beginning of learning Polish. In the first part of the text the author outlines Chinese education system: teaching conditions, methods, the impact of culture on education. The second paragraph shows main features of Chinese students, especially those observed in the School of Polish Language and Culture. Then she presents advantages and disadvantages of applying different teaching methods and try to find a third way – crossing a bridge between methods that are well known by students and new ones.

Dorota Król-Łapiak

Nauczanie języka i kultury polskiej w szkołach uzupełniających w Anglii na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej w Bradford

Historia szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii

Początki szkolnictwa polskiego na terenie Wielkiej Brytanii sięgają lat czterdziestych XIX wieku. Były to działające w ośrodkach przemysłowych (głównie w Manchesterze i Sheffield) szkoły zorganizowane przez robotników i działaczy politycznych. W czasie I wojny światowej, w wyniku poruszenia sprawy polskiej na arenie międzynarodowej oraz większej aktywności Polaków, powstało kilka szkół polskich. Intensywny rozwój szkolnictwa polskiego nastąpił w czasie II wojny światowej, kiedy w czerwcu 1940 roku ewakuowano do Anglii Rząd Rzeczypospolitej Polskiej. Wówczas, przy wsparciu władz brytyjskich, rozpoczęto organizowanie polskiego szkolnictwa powszechnego, średniego i wyższego¹. Po zakończeniu wojny nastąpiła stopniowa likwidacja stacjonarnych placówek oraz instytucji wspierających polskie inicjatywy edukacyjne (np. w 1954 roku zlikwidowano Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii)². W obawie przed wynarodowieniem rozpoczęto zakładanie polskich szkół sobotnich³. Pierwsze tego typu placówki powstały w latach czterdziestych XX wieku. W tym okresie zostały założone między innymi działające do dnia dzisiejszego: Polska Szkoła Sobot-

nia im. Fryderyka Chopina w Southampton, Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Pawła II w Bristolu, Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. św. Stanisława Kostki w Manchesterze, Polska Szkoła Wolverhampton w Londynie oraz Szkoła Ojczysta im. Adama Mickiewicza w Huddersfield. Załączona tabelka pokazuje rozwój szkolnictwa w latach 1950-1994.

Rok	Liczba działających szkół
1951	35 szkół
1952	68 szkół
1954	128 szkół
1960	150 szkół
1965	94 szkoły
1970	110 szkół
1973	103 szkoły
1975	93 szkoły
1977	81 szkół
1981	68 szkół
1983	59 szkół
1985	67 szkół
1988	56 szkół
1990	65 ⁵ szkół

Należy dodać, że w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych część tych szkół zamknięto⁶.

¹ J. Pyłat, *Rys historyczny szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii*, http://pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_zal2.pdf (30.03.2017), s. 1-4.

² Tamże, s. 8-16.

³ Szerzej na ten temat: tamże, s. 21-41.

⁴ Dane na podstawie: tamże, s. 23-24, 29.

⁵ T. Radzik, *Spółeczność polska w Wielkiej Brytanii 1945-1990*, s. 460, cyt. za: tamże, s. 35.

⁶ Tamże, s. 36.

Spośród placówek, które powstały przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, czyli w latach 1947–2003, swoją działalność prowadzi nadal 41 szkół¹.

Przełomowym momentem w rozwoju polskich szkół sobotnich był rok 2004. Otwarcie granic spowodowało napływ polskiej ludności, która przybyła na Wyspy w poszukiwaniu pracy i miejsca osiedlenia na stałe lub tymczasowo. W 2013 roku spis powszechny wykazał, że Polacy są drugą co do wielkości grupą narodowościową, a język polski jest, zaraz po angielskim, najczęściej używanym językiem w Anglii i Walii⁷. Ludność polska, która przybyła do Wielkiej Brytanii po 2004 roku to emigranci z wyboru, żyjący w dwóch kulturach. Dzięki nowoczesnym technologiom oraz możliwościom szybkiego podróżowania ich związek z ojczyzną jest dość silny. Część rodziców chce, aby ich dzieci znały język polski choćby ze względu na kontakty z rodziną przebywającą w Polsce. Po fali migracji Polaków na Wyspy wzrosło więc zapotrzebowanie na edukację w polskich szkołach uzupełniających, których w latach 2004 – 2016 powstało około 130. Kolejna tabela pokazuje, ile polskich szkół powstało każdego roku na terenie Wielkiej Brytanii w latach 2004-2016:

Lata	Liczba szkół
2004-2005	5 szkół
2006	7 szkół
2007	18 szkół
2008	19 szkół
2009	22 szkoły
2010	11 szkół
2011	12 szkół
2012	14 szkół
2013	8 szkół
2014	4 szkoły
2015	3 szkoły
2016	7 szkół
Razem	130 szkół

⁷ Wstęp [w:] *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, pod red. K. Zechenter, Londyn 2016, s. 8.

Jak wynika z tabeli, największy rozwój polskich szkół przypada na lata 2007 – 2009, kiedy powstało około 60 nowych placówek. W 2008 roku na terenie Wielkiej Brytanii funkcjonowało około 72 polskich szkół, a w 2011 – ponad 130⁸. W latach 2014 – 2015 liczba nowych szkół wyraźnie spadła. Według zebranych przeze mnie danych w 2017 roku, na terenie całej Wielkiej Brytanii istnieje około 177⁹ polskich szkół sobotnich, w tym 127 jest zarejestrowanych w Polskiej Macierzy Szkolnej.

Organizacja procesu nauczania w szkole uzupełniającej. Specyfika polskiej szkoły uzupełniającej

Polskie szkoły uzupełniające to organizacje, w których nauka odbywa się raz w tygodniu, zwykle w soboty, i trwa kilka godzin. Na co dzień dzieci i młodzież uczęszczają do angielskich szkół publicznych bądź prywatnych, w których językiem wykładowym jest język angielski. Nauka języka polskiego odbywa się zatem w domu, w kręgu rodzinnym, w środowisku polonijnym (grupa rówieśnicza, polskie sklepy, punkty usługowe i instytucje kulturalne) oraz właśnie w szkołach sobotnich. Przyswajanie języka ojczystego w warunkach domowych wiąże się z kilkoma kwestiami. Po pierwsze, coraz częściej mamy do czynienia z małżeństwami mieszanymi i w takich sytuacjach posługiwanie się językiem polskim w środowisku rodzinnym nie jest już tak oczywiste. Zdarza się, że komunikacja w języku angielskim wydaje się rodzicom / opiekunom sprawniejsza i wygodniejsza. Dla takich dzieci język polski staje się drugim języ-

⁸ J. Pyłat, op. cit, s. 36. Dane przedstawione przez autorkę w dużym stopniu pokrywają się z moimi obliczeniami, według których do 2008 roku działało 71 szkół, a w 2011 roku – 136.

⁹ Z obliczeń wynika, że w Wielkiej Brytanii istnieje około 171 szkół (41 szkół powstałych w latach 1947-2003 oraz 130 szkół, które rozpoczęły działalność w latach 2004-2016). Ich daty powstania można ustalić. Nie dotarłam jednak do informacji, kiedy rozpoczęły swoją działalność szkoły w Northolt w Londynie, dwie szkoły w High Wycombe, Polska Szkoła Sobotnia im. Bł. Franciszki Siedliskiej w Northampton, Polska Szkoła Ojczyzna w Manchesterze, Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Lotników Polskich przy Ambasadzie RP. Ich działalność potwierdza jednak rejestracja w Polskiej Macierzy Szkolnej. Łączna liczba wszystkich szkół wynosi zatem 177.

O JĘZYKU

kiem ojczystym, a może nawet pierwszym językiem obcym¹⁰. Ponadto niektórzy rodzice uważają, że znajomość polszczyzny nie będzie ich dzieciom potrzebna w przyszłości i dlatego wiele dzieci przestaje mówić po polsku już dwa lata po przyjeździe do Wielkiej Brytanii¹¹. Co więcej, nauka języka polskiego w rzeczywistości pozaszkolnej często ogranicza się do nauki leksyki i mówienia (nie bez znaczenia jest również zasób słownictwa osób z najbliższego otoczenia ucznia). Umiejętność redagowania tekstów, w tym także niektórych użytkowych, nabywana jest przez dzieci przede wszystkim w szkole.

W sobotnich szkołach dzieci i młodzież uczą się zatem sztuki czytania i pisania, zdobywają wiedzę z zakresu polskiej literatury, ortografii, gramatyki, historii i geografii oraz wiedzy o Polsce. Władysław Miodunka podkreśla, że szkoły polskie za granicą *obejmują nauczanie naszego języka, promując go równocześnie, jednakże są one rezultatem aktywności indywidualnej lub grupowej, czasami wymykającej się planowym i profesjonalnie zorganizowanym formom kształcenia*¹². Należy jednak pamiętać, iż program nauczania realizowany w większości placówek jest zgodny z *Podstawą programową dla dzieci polskich uczących się za granicą*¹³. Dokument ten wyznacza cele kształcenia, wskazuje kompetencje, jakie powinni nabyć uczniowie na każdym etapie edukacji (I etap: 5-9 lat, II etap: 10-13 lat, III etap: od 14 roku życia), prezentuje kręgi tematyczne, zawiera wykaz proponowanych lektur i tekstów kultury oraz *stanowi podstawę do tworzenia lokalnych programów nauczania języka polskiego, historii, kultury, geografii Polski, oraz wiedzy o współczesnej Polsce, a także tworzenia materiałów dydaktycznych w tym zakresie*¹⁴. Ponadto w klasach

przygotowujących do egzaminów General Certificate of Secondary Education, w skrócie GCSE, oraz General Certificate of Education Advanced Level, czyli A Level, treści nauczania odpowiadają wymaganiom egzaminacyjnym, a rolę podstawy programowej pełni tak zwana Specyfikacja (GCSE Specification Polish, GCE AS and A Level Specification Polish).

Rok szkolny w szkołach uzupełniających podzielony jest, podobnie jak w szkołach angielskich, na trymestry. Ze względu na małą liczbę godzin nauki w ciągu roku (około 30-36 sobót), program każdej klasy realizowany jest jako kurs dwuletni. Uczniowie uczęszczają kolejno do przedszkola, klasy zerowej, a następnie do klas I-V. Dwa ostatnie poziomy kształcenia to klasy przygotowujące do egzaminów GCSE oraz A Level¹⁵.

Polska Szkoła Sobotnia w Bradford

Bradford to miasto położone w hrabstwie West Yorkshire w północnej Anglii w okręgu konsularnym Manchester. Stanowi ważny ośrodek przemysłowy w Wielkiej Brytanii, co zapewne znacząco wpłynęło na fakt, iż jest to jedno z największych skupisk migracji polskiej na Wyspach¹⁶. Ważnym wydarzeniem w historii miasta było nadanie mu w 2009 roku przez UNESCO tytułu miasta filmu (City of Film). Dzięki temu słynie ono obecnie nie tylko jako światowa stolica przemysłu włókienniczego, ale także jako ośrodek kulturowy¹⁷.

W 1948 roku do Bradford przybyli żołnierze II Korpusu Polskiego, aby tam rozpocząć pracę w cywilu. Wówczas na potrzeby polskiej emigracji powołano do życia Szkołę Ojczystą w Bradford, która obecnie nosi nazwę Polskiej Szkoły Sobotniej

¹⁰ P. Garncarek, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006, s. 40.

¹¹ Wstęp [w:] *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, dz. cyt., s. 8.

¹² A. Dąbrowska, W. Miodunka, A. Pawłowski, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej 2012., s. 27.

¹³ Zob. *Podstawa programowa dla dzieci polskich uczących się za granicą*, http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf. (1.03.2016).

¹⁴ Tamże, s. 2.

¹⁵ Egzaminy A-Levels odpowiadają poziomowi polskiej matury. Więcej informacji na temat tych egzaminów można uzyskać na stronach Polskiej Macierzy Szkolnej: <http://www.polskamacierz.org/centrum-egzaminacyjne/egzaminy-a-level/> lub na stronie Assessment and Qualifications Alliance: <http://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-2685> (1.03.2016).

¹⁶ https://pl.wikipedia.org/wiki/Polonia_w_Wielkiej_Brytanii (18.04.2017).

¹⁷ <http://www.visitbradford.com/discover/Bradford.aspx> (18.04.2017).

im. św. Stanisława Kostki. Od 1991 roku siedziba Szkoły znajduje się w budynku Polskiego Ośrodka Katolickiego¹⁸. Szkoła ta działa jako organizacja edukacyjno-wychowawcza, niezależna, o charakterze społecznym i realizuje następujące cele: nauczanie języka polskiego z elementami historii i geografii Polski, a także kształtowanie postawy patriotycznej oraz polskiej tożsamości kulturowej¹⁹.

W Polskiej Szkole w Bradford pracuję jako nauczycielka klasy GCSE. Moim zadaniem jest więc jak najlepsze przygotowanie uczniów do egzaminu z języka polskiego jako obcego. Egzamin ten składa się z czterech części: słuchania, czytania, mówienia oraz pisanie.

W czasie dwuletniego kursu uczniowie nabywają kompetencje w zakresie wszystkich sprawności, poszerzają znajomość leksyki, zdobywają wiedzę na temat systemu gramatycznego języka polskiego, redagują różnego typu teksty. Poznają strukturę egzaminu, uczą się strategii rozwiązywania testów, dysponowania czasem oraz przygotowują prezentację na egzamin ustny, a także doskonalą swoje umiejętności w zakresie spontanicznej konwersacji²⁰. Zajęcia przygotowujące do egzaminu nie mogą ograniczać się jedynie do rozwiązywania testów, lekcje muszą być ciekawe, inspirujące i kreatywne, dlatego nauczyciele w procesie dydaktycznym nie mogą opierać się wyłącznie na podręczniku, tablicy i kredzie²¹, dlatego w swojej pracy wykorzystuję różnorodne teksty kultury, artykuły prasowe, materiały ilustracyjne, gry dydaktyczne (tabu, kalambury, memory, gry planszowe itp.), fragmenty programów i wiadomości telewizyjnych. Uczniowie często pracują w grupach, tworzą plakaty i foldery, które następnie służą jako materiał stymulujący do ćwiczeń w mówieniu lub pisaniu. Podstawowym podręcznikiem, z którego korzystam jest wydany w 2015 roku przez PMS

podręcznik *Nowe Tematy GCSE Polish*²². Zawiera on kręgi tematyczne zgodne ze Specyfikacją²³ (*Styl życia, Wypoczynek, Dom rodzinny i środowisko, Edukacja i praca*) oraz dodatkową część *Tożsamość i kultura*. W książce można znaleźć fragmenty literatury klasycznej i młodzieżowej oraz teksty autorskie, w których bohaterami często jest młodzież mieszkająca w Wielkiej Brytanii. Zawiera zadania typu prawda/ fałsz/ brak informacji, wybór wielokrotny, dopasowywanie obrazka do wypowiedzi, jednostki otwarte, a zatem takiego samego typu, jakie pojawiają się na egzaminie. Uzupełnieniem podręcznika jest zeszyt ćwiczeń o tym samym tytule. W podręczniku *Nowe Tematy GCSE Polish* brakuje przykładów zadań ze słuchu oraz nagrań tekstów do słuchania, dlatego często sięgam do podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Korzystam między innymi z podręczników: *Z Wrocławiem w tle, Polski mniej obcy, Bądź na B1, Celuję w C2* oraz z audycji radiowych. Z tych podręczników oraz książek *Na łamach prasy część I i II* wybieram również dodatkowe materiały na rozumienie tekstu czytanego. Różnorodność ćwiczeń, technik oraz pomocy dydaktycznych ma na celu zwiększenie atrakcyjności zajęć, podniesienie motywacji uczniów i ich zainteresowania językiem ojczystym²⁴.

Polska Szkoła Sobotnia w Bradford często realizuje dodatkowe inicjatywy związane z promocją

²² Do 2015 roku brakowało podręcznika, który odpowiadałby wymaganiom egzaminacyjnym na poziomie GCSE. Nauczyciele tworzyli autorskie programy na podstawie Specyfikacji bądź korzystali z polskich programów nauczania. Podręcznik *Nowe Tematy* nie jest programem nauczania, stanowi jednak bazę do stworzenia takiego programu. Schemat programu nauczania w oparciu o podręcznik *Nowe Tematy* zaprezentowała Halina Stochniol podczas konferencji „Nowy egzamin GCSE z języka polskiego”, która odbyła się 11 marca 2017 roku w Manchesterze. Do tej pory nie ma podręcznika, który odpowiadałby wymaganiom egzaminacyjnym na poziomie A Level.

²³ Od 2019 roku egzamin na poziomie GCSE ulegnie pewnym zmianom zarówno w zakresie treści jak i w formie. Niektóre tematy zawarte w podręczniku *Nowe tematy* staną się nieaktualne (zakupy, pieniądze, moda oraz nowoczesne trendy), brakuje natomiast realizacji niektórych nowych treści (np. tematów dotyczących muzyki, kina i telewizji, jedzenia, sportu, wolontariatu, niezdrowego trybu życia).

²⁴ Należy podkreślić fakt, że uczęszczanie do szkoły sobotniej to dla uczniów dodatkowy obowiązek oraz dzień w szkole, dlatego tak ważne jest, by lekcje były dobrze przygotowane merytorycznie, a treści przekazywane w atrakcyjny sposób.

¹⁸ <http://polskaskolabradford.pl/o-naszej-szkole> (15.03.2017).

¹⁹ Statut Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Stanisława Kostki w Bradford, Art. I, s. 1.

²⁰ Do 2018 roku egzamin ustny składa się z dwóch części: prezentacji oraz pytań egzaminatora z nią związanych oraz konwersacji na dwa wybrane ze Specyfikacji przez ucznia tematy.

²¹ M. Jelonkiewicz, *Wybrane metody i techniki audiowizualne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego* [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków 1997, s. 147.

O JĘZYKU

języka polskiego i polskiej kultury. W roku szkolnym 2016/2017 atrakcyjnymi wydarzeniami były warsztaty z autorką książek dla dzieci i młodzieży, Agnieszką Szczepańską, przedstawienia teatralne dla przedszkolaków oraz wieczór poezji do śpiewania. Tradycją szkół sobotnich jest również organizowanie obchodów najważniejszych świąt państwowych. Aby nieco lepiej przybliżyć uczniom historię Polski podczas tegorocznej akademii z okazji Święta Niepodległości w naszej Szkole zostały wykorzystane środki multimedialne w postaci krótkometrażowego filmu animowanego *Historia Polski* w reżyserii Tomasza Bagińskiego oraz fragmentu filmu *Jan Paweł II Musicie od siebie wymagać*²⁵. Kolejną część obchodów stanowiły warsztaty z elementami quizu. Szkoła w Bradford promuje język i kulturę polską także poprzez organizowanie różnego rodzaju konkursów (ortograficznego, recytatorskiego, geograficznego itd.). Uczniowie są również na bieżąco informowani i zachęceni do udziału w projektach skierowanych do dzieci i młodzieży polonijnej w Wielkiej Brytanii oraz na całym świecie²⁶. Te wszystkie działania mają w zamierzeniu inicjatorów i twórców wzmacniać świadomość narodową uczniów, powinny budować poczucie tożsamości oraz własnej wartości, a także uczyć szacunku wobec języka i polskiej kultury.

Brytyjski egzamin z języka polskiego jako obcego²⁷

GCSE to brytyjski egzamin państwowy z języka polskiego jako obcego, który uczniowie mogą zdawać na koniec szkoły ponadpodstawowej, czyli w wieku 15-16 lat. Jest to egzamin z języka polskiego jako

obcego, może więc do niego przystąpić każdy uczeń, nie tylko Polak. W praktyce jednak to właśnie polska młodzież zdaje te testy. Najczęściej egzaminy są organizowane w macierzystych szkołach angielskich²⁸, co na pewno zmniejsza nieco stres związany z sytuacją egzaminacyjną. Możliwość zdawania egzaminów na poziomach GCSE oraz A Level oferuje także Centrum Egzaminacyjne Polskiej Macierzy Szkolnej w Londynie. Merytorycznym przygotowaniem oraz przeprowadzaniem egzaminów GCSE zajmuje się inspektorat AQA, czyli Assessment and Qualifications Alliance²⁹. To on wskazuje zakres materiału oraz ustala formalne procedury. Na jego stronach internetowych można znaleźć Specyfikację, która zawiera dokładny opis wymagań egzaminacyjnych (kręgi tematyczne, materiał gramatyczny, słownictwo, formy wypowiedzi pisemnej), podaje punktację z poszczególnych części oraz informacje na temat przebiegu egzaminu. Ponadto do wglądu są testy z ubiegłych lat z kluczem odpowiedzi oraz schematem oceniania.

Jak już wspomniałam wcześniej, w czasie egzaminu testowane są cztery sprawności: rozumienie tekstów słuchanych (Listening), rozumienie tekstów czytanych (Reading), mówienie (Speaking) oraz pisanie (Writing)³⁰. Polecenia we wszystkich częściach egzaminu, z wyjątkiem mówienia, sformułowane są w języku angielskim. W częściach rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów czytanych uczeń musi udzielać odpowiedzi również po angielsku. Taka formuła egzaminu sprawia, że młodzież, która przybyła do Anglii stosunkowo niedawno i nie uzyskała jeszcze biegłości w języku angielskim, nie osiąga wyniku, oddającego jej faktyczną wiedzę i umiejętności językowe. Należy dodać, że jeżeli uczeń udzieli poprawnej odpowiedzi w języku polskim, nie otrzymuje punktu.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=2DrXgj1NwN8>, <https://www.youtube.com/watch?v=h7m7V-OGwJw> (11.10.2016).

²⁶ W roku szkolnym 2016/2017 uczniowie mogą wziąć udział w międzynarodowym konkursie *Być Polakiem* oraz w *I Festiwalu Piosenki Dziecięcej i Młodzieżowej Aplauz 2017*.

²⁷ Omówienia struktury egzaminu dokonuję na podstawie: <http://www.aqa.org.uk/subjects/languages/gcse/polish-4685> (1.03.2016) oraz informacji zawartych w podręczniku: R. Jarecka (red.), *Nowe tematy GCSE Polish. Podręcznik do nauczania języka polskiego i kultury polskiej zgodny z wymogami egzaminu GCSE i Podstawą programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*, Londyn 2015, s. 183-191.

²⁸ Angielskim szkołom zależy na dobrych wynikach egzaminów GCSE, ponieważ na ich podstawie sporządzane zostają rankingi placówek. Zdarza się więc, iż przy rejestracji ucznia na egzamin wymagają od polskich szkół przewidywanych ocen każdego kandydata. Ponadto w niektórych angielskich szkołach organizowane są kursy przygotowujące do egzaminu GCSE z języka polskiego.

²⁹ <http://www.aqa.org.uk/> (strona redagowana tylko w języku angielskim)

³⁰ Struktura egzaminu jest analogiczna do struktury egzaminów z języka hiszpańskiego, francuskiego czy niemieckiego.

Polska młodzież chętnie przystępuje do egzaminu GCSE, gdyż pozwala on na zdobycie dodatkowych punktów w ogólnej klasyfikacji GCSE. Poza tym język polski można zdawać jako jeden z języków nowożytnych, a zatem jeśli uczeń nie chce bądź nie może podjąć egzaminu z innego języka obcego³¹, wówczas może zdawać egzamin z języka polskiego jako obcego. Możliwość podejścia do egzaminu z języka polskiego w ramach angielskiego systemu edukacji stanowi niejednokrotnie dla starszych uczniów motywację do podejmowania nauki w polskich szkołach³².

Na zakończenie

W swoim artykule starałam się na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej w Bradford opisać, jak wygląda edukacja w szkołach uzupełniających w Anglii, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania na poziomie szkoły ponadpodstawowej kończącej się egzaminem GCSE z języka polskiego jako obcego. Ten tekst to spojrzenie z osobistej perspektywy, a spostrzeżenia w nim zawarte zostały oparte na moich własnych obserwacjach i doświadczeniu, które zdobyłam i wciąż zdobywam podczas pracy z młodzieżą w Szkole Sobotniej. Nie wyciągam żadnych ogólnych wniosków czy postulatów, gdyż moje uwagi opieram na studium przypadku. Zdaję sobie sprawę, iż jest to ujęcie zaledwie dotyczące niektórych zagadnień, które być może w przyszłości będą wymagały szerszego omówienia³³.

Chciałam również zwrócić uwagę na fakt, iż edukacja poza granicami kraju to nie tylko nauczanie języka, ale także, a może przede wszystkim promocja

języka i kultury polskiej wśród dzieci i młodzieży, zachęcanie ich do pogłębiania wiedzy na temat ojczystych tradycji, obyczajów oraz dorobku kulturowego Polski³⁴. Szkoły polskie w miarę swoich możliwości próbują sprostać wymaganiom stawianym nowoczesnym placówkom edukacyjnym i starają się tak organizować proces dydaktyczny, by motywować uczniów do dalszej nauki. Należy także podkreślić, iż dobór metod oraz technik musi być stale dostosowywany do danej grupy i jej poziomu znajomości języka. Za kilka, może kilkanaście lat, w kolejnych pokoleniach Polaków przybyłych na Wyspy po 2004 roku, będzie to coraz częściej nauka języka polskiego jako drugiego/ obcego.

Bibliografia:

- Dąbrowska A., Miodunka W., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej.
- Garncarek P. 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- <http://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-2685> (1.03.2016).
- Irek M., Małek A., Napierała P. i in., *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność – raport*, http://pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_RAPORT.pdf (25.03.2017).
- Jarecka R. (red.), 2015, *Nowe Tematy GCSE Polish. Podręcznik do nauczania języka polskiego i kultury polskiej zgodny z wymogami egzaminu GCSE i Podstawą programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*, Londyn.
- Jelonkiewicz M., 1997, *Wybrane metody i techniki audio-wizualne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego* [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 147-151.
- Król D., Mądrecka A., Młynarczyk M., 2014, *Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski organizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego* [w:] 40 lat

³¹ Jeśli uczeń rozpoczynający naukę w angielskiej szkole nie ma biegłości w języku angielskim, wówczas nie podejmuje nauki innego języka obcego.

³² Zob. M. Irek, A. Małek, P. Napierała i in., *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność – raport*, http://pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_RAPORT.pdf, s. 36 (25.03.2017).

³³ Z perspektywy nauczyciela szkoły uzupełniającej szerszego omówienia będą w przyszłości wymagały zmiany w strukturze oraz treściach egzaminu GCSE oraz zawartość i wykorzystanie podręcznika *Nowe Tematy GCSE Polish* w przygotowaniu do nowego egzaminu GCSE.

³⁴ Por. D. Król, A. Mądrecka, M. Młynarczyk, *Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski organizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego* [w:] 40 lat wrocławskiej glottodydaktyki. Teoria i praktyka, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław 2014, s. 125-128.

O JĘZYKU

wrocławskiej glottodydaktyki. *Teoria i praktyka*, pod red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław, s. 113-141.

Podstawa programowa dla dzieci polskich uczących się za granicą, http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf. (1.03.2016).

Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych, 2016, pod red. K. Zechenter, PUNO, Londyn.

Pytel J., *Rys historyczny szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii*, http://pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_zal2.pdf (30.03.2017)

Statut Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Stanisława Kostki w Bradford

Nauczanie języka i kultury polskiej w szkołach uzupełniających w Anglii na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej w Bradford

Słowa kluczowe: szkoła uzupełniająca, nauczanie języka i kultury polskiej, egzamin GCSE z języka polskiego

The article *Teaching Polish Language and Culture at Supplementary Schools in England on the Example of the Polish Supplementary School in Bradford* is an attempt to depict Polish language and culture education in the Supplementary School in Bradford. It has a character of a case study. It describes activities and techniques employed in particular connected with preparing to Polish GCSE exam. It includes a short history of supplementary schools in the United Kingdom as well.

Urszula Dobesz, Anna Mądrecka

Film jako element kulturowego portfolio w kształceniu kulturowym cudzoziemców

1. Film jako dzieło otwarte

O roli filmu jako istotnego środka dydaktycznego pisano już wielokrotnie. Szczególna wartość filmu na zajęciach językowych wynika z faktu, że żyjemy w rzeczywistości zdominowanej przez obraz. Nie powinien więc zaskakiwać fakt, że i w glottodydaktyce poszukuje się nieustannie nowych sposobów kształcenia językowego cudzoziemców przy użyciu środków audiowizualnych. W ciągu ostatnich dekad pojawiły się liczne artykuły¹, dyskusje, konferencje czy seminaria² poświęcone roli filmu w glottodydaktyce³.

Bez włączenia form audiowizualnych do procesu dydaktycznego znacznie trudniej jest zaciekać cudzoziemca polską kulturą i zaprezentować mu jej złożoność (zarówno tej dawnej, jak i współczesnej), pokazać polskie symbole kolektywne wykazujące znaczenie kulturowe o silnym pozytywnym lub negatywnym nacechowaniu⁴ – „kino i telewizja, przez fakt

rejestracji, przetworzyły żywioł przekazu pozasłownego w teksty kultury, tworząc kulturę audiowizualną. Zmusza ona do odmiennego, bardziej złożonego odbioru. (...) Specyficzna kompetencja audiowizualna odbiorcy polega na rozpoznaniu całościowej wizji tekstu kultury, na aktywnym i jednoczesnym zespoleniu różnych elementów przekazu, różnych zachowań człowieka i wymiarów otoczenia (...)”⁵.

Doświadczenia i obserwacje zebrane podczas kulturowego kształcenia cudzoziemców pozwalają stwierdzić, że podczas każdej niemal projekcji filmowej i dyskusji po filmie materializuje się koncepcja „dzieła otwartego” sformułowana w latach 60. XX wieku przez Umberto Eco:

W estetyce mówi się o „zamkniętym” lub „otwartym” charakterze dzieła, by wyjaśnić sytuację estetyczną, w której spełnia się akt odbioru sztuki. Dzieło sztuki jest z jednej strony przedmiotem tak skomponowanym przez autora, by każdy odbiorca mógł odtworzyć sobie jego oryginalny kształt, stworzony w wyobraźni twórców. W tym sensie autor tworzy dzieło „zamknięte”, pragnie bowiem, aby zostało ono tak zrozumiane i dostarczyło odbiorcy takiego zadowolenia, jakie on zamierzył. Z drugiej jednak strony, reagując na zespół bodźców i starając się zrozumieć ich wzajemne powiązanie, odbiorca czyni to z określonych pozycji, jego wrażliwość jest w swoisty sposób uwarunkowana, ma on określoną kulturę, gust, predylekcje, uprzedzenia, toteż odtworzenie pierwotnego kształtu dzieła dokonuje się z określonej indywidualnej perspektywy. W tym sensie każde dzieło sztuki, ukończone i zamknięte niby doskonale zbudowany organizm, jest równocześnie dziełem „otwartym”, poddającym się stu różnym interpretacjom. Każda percepcja dzieła jest więc

¹ Artykuły autorstwa M. Jelonkiewicza na temat pracy z filmem na zajęciach z języka polskiego jako obcego ukazują się cyklicznie w „Kwartalniku Polonicum”.

² Zob. np. seminarium „Film i serial w dydaktyce i glottodydaktyce polonistycznej”, Uniwersytet Śląski, Katowice 16 maja 2016.

³ Obszerniejsza bibliografia związana z wykorzystaniem filmu w glottodydaktyce znajduje się w tekście U. Dobesz i A. Mądreckiej, *Chciałbym obejrzeć taki film, żeby był mądry, żeby to była prawda, żeby to naprawdę się działo... – film dokumentalny jako uzupełnienie kształcenia językowego i element edukacji kulturowej cudzoziemców*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz [red.], *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław 2014, Oficyna Wydawnicza ATUT, 215-237.

⁴ J. Anusiewicz, M. Fleischer, A. Dąbrowska, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] *Język a kultura*, tom 13, Wrocław 2000, s. 19.

⁵ *Słownik pojęć i tekstów kultury*, red. Ewa Szczesna, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002, s. 22-23.

O KULTURZE

zarazem interpretacją i wykonaniem, gdyż w trakcie każdej z nich dzieło odżywa na nowo w oryginalnej perspektywie. Poetyka dzieła otwartego zmierza do inspirowania u interpretatora „aktów świadomej swobody” do uczynienia z niego aktywnego ośrodka niewyczerpanej sieci powiązań, którym ma on nadać własny kształt nie będąc skrepowanym przez konieczność wynikającą z określonych zasad organizacji danego dzieła⁶.

Teoria Eco pozwala spojrzeć inaczej na dzieło filmowe w procesie kształcenia cudzoziemców. Najważniejszy staje się widz-obcokrajowiec, który ma swobodę interpretacyjną – punkt ciężkości przesuwają się więc z prezentacji obrazu na odbiór i odbiorcę. Nauczyciel może potraktować prezentowany film jako rodzaj bramy, przez którą poprowadzi cudzoziemca w zupełnie inne rejony polskiej kultury i realiów. Wybrane wątki filmowe, pejzaż, w którym dzieje się akcja filmu, główny bohater czy inne występujące w nim postacie mogą stać się podstawą do zbudowania scenariusza nowej lekcji, ale ciągle nawiązującej do poznanego i omówionego filmu lub jego wybranego wątku⁷. Należy tu podkreślić, że cudzoziemiec, który jest odbiorcą obrazu filmowego, przechodzi przez swego rodzaju podwójną „bramę” – po pierwsze interpretacji w obrębie własnej wiedzy i doświadczenia, a po drugie interpretacji nowego kodu kulturowego. Wykładowca staje się wobec tego nie tylko przewodnikiem po własnej kulturze, ale także czasami mediatorem międzykulturowym – z jednej strony przybliży obcokrajowcowi fragment polskiej rzeczywistości, z drugiej – zwraca uwagę na uniwersalność prezentowanego w filmie problemu⁸. Film

może pełnić także funkcję asymilatora kulturowego, stać się kulturową wskazówką, która przy uwzględnieniu zdobytej wiedzy studenta pomaga niwelować sytuacje nieporozumień kulturowych i zastępować je skutecznymi aktami komunikacyjnymi. Inne punkty widzenia, wynikające z odmienności kultur wyjściowych mają więc szczególną wartość, a wysiłek edukacyjny przekierowuje się na wzajemne porozumienie i pokonywanie barier⁹.

Zadaniem wykładowcy jest w tej sytuacji pomóc widzowi-cudzoziemcowi przejść przez tę „bramę” interpretacji. Ze względu na to, że film jest bardzo ekspresyjnym środkiem przekazu, wywołującym emocje silniejsze niż bodziec tekstowy czy dźwiękowy, to bardzo ważne jest uwzględnianie wiedzy i doświadczeń zdobytych w rodzimym kręgu kulturowym.

Student przyjeżdża bowiem do Polski z pewnym bagażem doświadczeń historycznych i kulturowych, przeżytych osobiście lub utrwalonych w pamięci zbiorowej własnego narodu. Nauczyciel musi się z tym liczyć i wziąć to pod uwagę¹⁰.

Przy takim podejściu do prezentacji dzieła filmowego zakłada się dwa możliwe procesy odbioru: uczestnicy, którym tematyka zajęć jest bliska – pogłębiają swoją wiedzę, natomiast studenci, którzy po raz pierwszy stykają się z danym zjawiskiem – odnotowują je, dostrzegają znaczenie poruszanego problemu dla polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej. Odbiorca-cudzoziemiec, łącząc interpretację danego obrazu ze swoim doświadczeniem, za każdym razem oswaja

⁶ U.Eco, *Dzieło otwarte*, Warszawa 1973, s.25–28.

⁷ Na przykład akcja jednego z filmów (M. Łoziński, *Wszystko może się przytrafić*) rozgrywa się w parku. Bohater filmu przygląda się różnym ptakom. Ten wątek przyrodniczy zacieka czasami studentów i staje się pretekstem do lekcji na temat symboliki ptaków w polskiej kulturze i kulturach studentów. Zdarza się też, że wątek ptaków prowadzi do lekcji na temat popularności motywów przyrodniczych w tatuażach, które zyskały wielką popularność we współczesnej kulturze popularnej.

⁸ Obydwa filmy, o których będzie mowa w artykule, łączą w sobie te dwie cechy: z jednej strony prezentują elementy polskiej kultury, rozumianej jako zbiór zachowań i postaw, połączonych z uznawaniem określonych systemów wartości, wartościowań, norm i ocen, z drugiej strony zaś pokazują wartości i potrzeby uniwersalne, jak wolność, miłość, bliskość.

⁹ A. Pieczka, *Asymilator kulturowy na nowo, czyli o potrzebie powiązania technik nauczania międzykulturowego z podejściem zadaniowym* [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, pod red. I. Janowskiej i P. Gębała, Kraków 2016, s. 137–138.

¹⁰ Warto prezentować filmy, które podkreślają pewną wspólnotę doświadczeń. Studenci, którym dane zagadnienie jest bliskie, chętnie dyskutują i zachęcają do udziału w rozmowie także pozostali uczestnicy kursu, dla których dane zagadnienie jest mniej znane. Jako przykład można podać film M. Drygasa pt. *Usłyszcie mój krzyk* (1991) na temat Ryszarda Siwca, który dokonał aktu samospalenia na podczas uroczystości dożynkowych w Warszawie na znak protestu przeciwko komunistycznemu totalitaryzmowi i wkroczeniu wojsk Układu Warszawskiego do Czechosłowacji. Studenci z Czech wypowiadali się na temat tego filmu z dużymi emocjami i dlatego do dyskusji włączali się uczestnicy kursu, którzy chcieli dowiedzieć się więcej na ten temat.

nowy kod kulturowy, wytwarza nową jakość – nowy skrypt na styku dwóch kultur¹¹. Taka nowa wartość przy wielu różnych korzyściach stwarza szansę poszerzenia kulturowego portfolio studenta¹², o co zabiega przecież wielu studentów czy uczestników kursu.

2. Film w glottodydaktyce

W filmach dokumentalnych i fabularnych wykorzystywanych na zajęciach z cudzoziemcami prezentowane i przybliżane są różne obrazy Polski, przy czym każdy widz podąża swoimi ścieżkami interpretacyjnymi. Zadaniem wykładowcy jest wprowadzić odbiorcę w świat filmu, przedstawić istotne elementy, zakorzenione w kulturze i polskich realiach, ale umożliwić też swobodę indywidualnego odczytania. Warto zaznaczyć, że na takich zajęciach każde z odczytań prezentowanego dzieła filmowego jest właściwe. Bardzo ważną częścią zajęć filmowych jest zachęcanie do wyrażenia własnej opinii w języku polskim. W tym momencie zostaje osiągnięty bowiem cel nadrzędny: student przekłada swoje wrażenia, emocje, doświadczenia i wiedzę na język polski, ale wyraża w nim opinię reprezentanta innego kręgu kulturowego, konfrontuje więc ze sobą dwa językowe obrazy świata. Prezentacja własnych odczytań, uwzględniających indywidualne kody kulturowe, ma dziś bardzo duże znaczenie. W pracy z osobami

pochodzącymi z różnych kultur, krajów czy innych systemów politycznych ważne jest tworzenie atmosfery akceptacji dla odmiennych postaw i poglądów. Jest to cel, który wcześniej nie był tak silnie eksponowany jako cel edukacyjny, a współcześnie staje się niezwykle istotny. Pracując na zajęciach kulturowych lub językowych z filmem dokumentalny czy fabularny, warto skupić się więc nie tylko na prezentacji fragmentu polskiej kultury, ale na interpretacji zagadnienia i osiągnięciu wspomnianego celu.

3. Edukacja filmowa w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego

Filmom fabularnym i dokumentalnym w różnych ośrodkach uniwersyteckich, zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego poświęcone są najczęściej osobne zajęcia – cykle, wieczory czy spotkania filmowe. W Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego na zajęciach prezentowane są filmy dokumentalne, ale także fabularne. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu (tzw. „wtorki filmowe”, cykl „Polska w filmie dokumentalnym i fabularnym”¹³) i są stałym elementem kształcenia kulturowego i językowego. Studenci z programów wymiany międzynarodowej mają możliwość uczęszczania na nie w czasie semestru zimowego i / lub letniego (cykl obejmuje bowiem dwa semestry – tak, aby studenci mieli możliwość kontynuowania zajęć w semestrze letnim). Za udział w zajęciach można otrzymać 2 punkty ECTS. Od pewnego czasu na prośbę uczestników kursu, którzy nie są studentami programów wymiany międzynarodowej, wystawiane są zaświadczenia o uczestnictwie w tych zajęciach. Zaświadczenia te stanowią element wspomnianego już wcześniej kulturowego portfolio, dokumentują

¹¹ Zob. G. Zarzeczny, *Zamiast kanonu. Byrama, Kramsch i Rysger koncepcje nauczania kultury i języka* [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, pod red. P. Garncarka, P. Kajaka i A. Zieniewicza, Warszawa 2010, s. 19-26, A. Achtelek, J. Tambor, *Sytuacja glottodydaktyczna. Trzecia wartość* [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin 2013, s. 129-138, U. Dobesz, *Drogowskazy. Świat języka polskiego w programach kształcenia językowego cudzoziemców* [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. A. Burzyńskiej-Kamienieckiej i A. Libury, Wrocław 2013, s. 427-446.

¹² Zob. Coste Daniel, North Brian, Sheils Joseph, Trim John, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 i Newby David, Allan Rebecca, Fenner Anne-Brit, Jones Barry, Komorowska Hanna, Soghikyan Kristine, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa 2007.

¹³ W czasie intensywnych Letnich Kursów Języka Polskiego i Kultury w SJPiK UW prowadzone są dwa cykle filmowe: *Śmieć się razem z nami!* – polskie komedie i *Kino pod gwiazdami* – najważniejsze polskie filmy dokumentalne i fabularne. Uczestnicy zajęć w SJPiK UW mają także możliwość uczestniczenia przez cały rok akademicki w zajęciach z cyklu „Polish Cinema for Beginners” prowadzonych przez specjalistów z zakresu filmoznawstwa w kinie „Nowe Horyzonty” we Wrocławiu.

O KULTURZE

bowiem nie tylko znajomość języka, ale także wiedzę z zakresu kultury.

a. Program zajęć

Program zajęć obejmuje filmy prezentujące różne aspekty polskiej kultury. Układany jest w taki sposób, aby filmy dokumentalne i fabularne występowały naprzemiennie i jedno było komentarzem do drugich – dokumenty mają za zadanie rozszerzyć obraz danego zjawiska społecznego czy historycznego, przedstawionego w filmie fabularnym¹⁴. Szczególną wartość dydaktyczną ma cykl filmów wydanych przez Narodowy Instytut Audiowizualny pod wspólnym tytułem *Polska Szkoła Dokumentu*. W poszczególnych wydaniach znajdują się płyty z filmami, do których są napisy w kilku językach oraz materiały informacyjne, które stanowią dobry fundament i punkt wyjścia dla nauczyciela. Na ich podstawie może on przygotować materiały lekcyjne, ale muszą być one uzupełnione o wyjaśnienie kontekstów, bo tych cudzoziemiec może nie znać i nie rozumieć. Na pierwszych zajęciach, aby wprowadzić studentów w „świat filmu”, omawiane są materiały obejmujące słownictwo związane z dziesiątą muzą (m.in. leksyka związana z kinem: gatunki filmowe, osoby związane z filmem, praktyczne dialogi w kinie) – ma to dwa cele: dydaktyczny (studenci poszerzają zasób leksykalny) i pragmatyczny (student potrafi przeczytać i zrozumieć programy filmowe, kupić lub zamówić telefonicznie bilet, wybrać miejsce, zapytać o czas trwania seansu itp.). Dzięki temu student również rozbudowuje swoją kompetencję komunikacyjną.

b. Scenariusz zajęć

Na każdych kolejnych zajęciach przed projekcją filmu studenci otrzymują materiały (po polsku i po angielsku – aby uczestnicy z grup o różnych poziomach zaawansowania mogli aktywnie uczestniczyć

w zajęciach), które przygotowywane są według stałego schematu: 1) wprowadzenie – motto przyświecające reżyserowi przy tworzeniu danego filmu; 2) krótka prezentacja biogramu i osiągnięć reżysera; 3) prezentacja filmu (tytuł, czas akcji, miejsce akcji, główni bohaterowie, tło historyczno-polityczne, zarys fabuły); 4) leksyka związana z filmem (m.in. słowa-klucze, idiomy); 5) elementy językowe, np. konstrukcje gramatyczne przydatne do opisu filmu, do wyrażenia opinii; 6) strony internetowe powiązane z filmem lub zagadnieniem w nim ukazanym czy też z biografią artystyczną reżysera;

Warto raz jeszcze podkreślić, że z materiałami przygotowanymi w ten sposób – według stałego schematu i w dwóch wersjach językowych, można pracować z grupą studentów, którzy znają język polski w różnym stopniu. Praca przebiega następująco:

- 1) wprowadzenie (ćwiczenia wprowadzające) – zogniskowanie uwagi studenta na problematyce danego filmu; doskonałym bodźcem mogą być materiały graficzne (obrazki, plakaty, fotografie, prezentacje multimedialne);
- 2) przeczytanie i omówienie materiałów tekstowych;
- 3) prezentacja filmu (z angielskimi podpisami);
- 4) krótka dyskusja po filmie – konfrontacja wniosków wysuniętych przed projekcją filmu na podstawie analizy wprowadzającego materiału graficznego z refleksjami po obejrzeniu filmu (*O czym jest ten film? Czego dotyczy ten film? Dlaczego główny bohater postąpił w ten sposób? Co się pani/panu podobało? Co panią/pana zaskoczyło? Która scena była najważniejsza? Czy ten film byłby zrozumiały w pani/pana kraju? Czy podobne zjawisko występuje w pani/pana kraju?* itd.)
- 5) praca końcowa – studenci przygotowują krótki tekst-opinię na temat filmu, który był dla nich najciekawszy, najbardziej poruszający; leksyka i konstrukcje składniowe wprowadzane na każdych zajęciach są pomocne podczas pisania pracy końcowej; studenci mogą pisać tekst po polsku lub po angielsku (poprawność gramatyczna nie jest oceniana);

W scenariuszu każdej lekcji zawarte są sugestie i wskazówki, mające skłaniać uczącego się do

¹⁴ Przykładowo doskonałym komentarzem do filmu „Różyczka” Jana Kidawy-Błońskiego jest film dokumentalny Marii Zmarz-Koczanowicz „Dworzec Gdański”. Znaczenie muzyki rockowej w latach 80. XX wieku, które podkreśla film Jacka Borcucha „Wszystko, co kocham” można wyeksponować, uzupełniając program zajęć o film dokumentalny Marii Zmarz-Koczanowicz „Pokolenie 89”.

samodzielnego poszerzania wiedzy. Zachęta do wyszukiwania i zapoznawania się z dalszymi informacjami związanymi z obejrzanym filmem mieści się w nowych strategiach współczesnej dydaktyki, które nakładają na nauczyciela obowiązek doradzania, organizowania i wskazywania sposobów uczenia się, a uczących się czyni współodpowiedzialnymi za własny rozwój intelektualny.

Jak wiadomo z obrazem (szczególnie dokumentalnym) można pracować nie tylko na dodatkowych zajęciach typowo filmowych, ale także na lektoracie języka polskiego jako obcego. Szczególnymi walorami odznacza się film dokumentalny: jest krótki (od 10 do 40 minut), problematyzuje w głównej mierze rzeczywistość „autentyczną”, ponieważ nie kładzie tak silnego nacisku na warstwę artystyczną. Z filmem warto pracować na lektoracie ze względu na liczne korzyści – jest uzupełnieniem kształcenia językowego, pomaga rozwijać sprawności receptywne, jest bodźcem do ćwiczenia sprawności produktywnych, pozwala poszerzyć zasób leksykalny i pogłębić znajomość kultury, historii, geografii, realiów Polski. Dzięki materiałowi filmowemu możliwa jest integracja treści językowych z pozajęzykowymi.

Ten sam film można wykorzystać na lektoracie języka polskiego na różnych poziomach i na wiele sposobów. Na przykładzie dwóch filmów dokumentalnych: *Gadające głowy* Krzysztofa Kieślowskiego i *Wszystko może się przytrafić* Marcela i Pawła Łozińskich zaprezentowane zostaną przykładowe sposoby pracy z materiałem audiowizualnym na zajęciach z cudzoziemcami.

Jak już wcześniej wspomniano, duży nacisk warto położyć na ćwiczenia wprowadzające, które można przeprowadzić z użyciem materiału graficznego. Celem jest wywołanie słownictwa i zarysowanie sytuacji, które są związane z prezentowanym filmem, a następnie omówienie jego problematyki. Oznacza to, że przed projekcją filmu warto zadać pytania: *Co prezentują te ilustracje? O czym będzie ten film? Jaki problem może być w nim poruszony?* Zarówno materiały ilustracyjne, jak i pytania pomagają zogniskować uwagę studentów na tematyce filmu. Pozwalają też utrwalić leksykę i całe konstrukcje składniowe – na przykład dzięki ćwiczeniu polegającemu na połączeniu ilustracji i zdań, które wypowiadają bohaterowie filmu. Ćwiczenie to ma wiele zalet, ponieważ student może później usłyszeć dane zdania ponownie w filmie, dzięki kontekstowi utrwała je i łatwiej zapamiętuje.

4. Przykładowe materiały lecyjne

Poniżej znajdują się przykłady ćwiczeń wprowadzających oraz materiałów tekstowych do wspomnianych wcześniej dwóch filmów. Filmy te mogą być prezentowane podczas lektoratów języka polskiego jako ciekawe urozmaicenie lekcji. Stopień skomplikowania danego materiału jest dostosowany do poziomu kompetencji językowej danej grupy, dlatego obok każdego ćwiczenia podany jest poziom, na który jest ono przeznaczone. Materiały te mogą także zostać wykorzystane podczas zajęć kulturowych (wieczory / spotkania filmowe).

PRZED FILMEM – ĆWICZENIA WPROWADZAJĄCE

Marcel Łoziński, *Wszystko może się przytrafić*

1. Proszę patrzeć na ilustracje i na ich podstawie odpowiedzieć na pytania [poziom podstawowy]:

- Kto jest na każdej ilustracji? _____
- Co on robi? _____
- Gdzie on jest? _____
- Jaki on jest? _____
- O czym może być ten film? _____

O KULTURZE

2. Proszę napisać pod każdą ilustracją trzy słowa z nią związane [poziom podstawowy]:

np. ilustracja nr 1: *chłopiec, ptak, woda*

3. Proszę przyrzeć się ilustracjom i dokończyć zdania. Proszę używać przymków i rzeczowników podanych w ramce [poziom podstawowy]:

łabędzie, do, paw, na, ptak, na, hulajnoga, do, starsza pani, z, starszy pan

Przykład:

Ilustracja numer 1. Chłopiec karmi łabędzie.

Ilustracja numer 2. Chłopiec podchodzi

Ilustracja numer 3. Chłopiec czeka

Ilustracja numer 4. Chłopiec jeździ

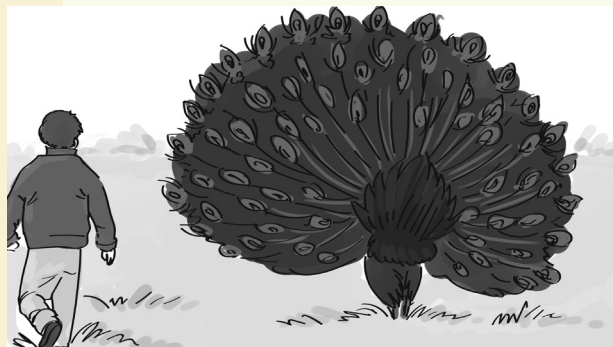
Ilustracja numer 5. Chłopiec uśmiecha się

Ilustracja numer 6. Chłopiec rozmawia

4. Proszę podpisać ilustracje [poziom podstawowy]:



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



Marcel Łoziński

ur. 1940

„Nie interesuje mnie ani czysty dokument, ani fabuła z aktorami. Robiąc czysty dokument, tylko patrzymy. W fabule, posługujemy się wymyślonymi schematami. Staram się wyciągnąć korzyści z obu metod: fabularnej i dokumentalnej. (...) Najfajniejsze (...) jest to, że już naprawdę nie wiadomo, co jest inscenizacją, a co życiem.”

Marcel Łoziński

O REŻYSERZE:

Marcel Łoziński urodził się 17 maja 1940 roku w Paryżu. Jest absolwentem wydziału reżyserii Łódzkiej Szkoły Filmowej. Wykładał na wielu uczelniach filmowych w Europie. Od wielu lat prowadzi międzynarodowe warsztaty filmu dokumentalnego. Jest to Międzynarodowa Akademia Dokumentu mająca siedzibę w Krakowie. M. Łoziński **od 1995 roku jest członkiem Amerykańskiej Akademii Filmowej, która przyznaje Oscary.** Od 2005 roku kieruje kursem dokumentalnym w Mistrzowskiej Szkole Reżyserii Filmowej Andrzeja Wajdy w Warszawie.

W jednym z wywiadów na pytanie, dlaczego kręci filmy dokumentalne, odpowiedział:

– *Bo coś się wokół dzieje, we mnie też i próbuję to razem połączyć. Bo lubię zadawać pytania o radość, strach, ból i nadzieję. Bo chcę zrozumieć, jak to jest. Bo ciekaw jestem, czy inni czują podobnie do mnie.*

Marcel Łoziński to wrażliwy artysta, który czujnym okiem opisywał zakłamaną rzeczywistość schyłku PRL-u. Cenzura bardzo często nie pozwalała na publiczne pokazy jego filmów (leżały na półkach w archiwum, były to tzw. „półkowniki”), ale informacja o zakazie pokazywania filmu docierała do szerokiej publiczności.

Marcela Łozińskiego interesował też problem manipulacji i fałszowania rzeczywistości przez media. Opisywał kamerą problem nacisku grupy na jednostkę, przedstawiał konformizm i bunt oraz pragnienie wolności osobistej. Dlatego mimo upływu lat jego filmy są stale aktualne.

O KULTURZE

O FILMIE:

Reżyser: Marcel Łoziński

Współpraca: Paweł Łoziński

Tytuł: *Wszystko może się przytrafić* (1995)

Czas akcji: lata 90. XX wieku

Miejsce akcji: warszawski park

Bohaterowie: starsi ludzie, sześciolatek rezolutny chłopiec, który ma na imię Tomek (synek reżysera, Marcela Łozińskiego)



O CZYM JEST FILM?

Pozornie prosty film, który porusza tematy najważniejsze, jak np. samotność, stosunek do drugiego człowieka, do ludzkiego cierpienia, do spraw ostatecznych. Fabuła jest nieskomplikowana: w parku odpoczywają starsi ludzie, do których podbiega sześciolatek i zadaje im niedyskretne pytania:

– *Jak ci się żyje?*

– *Czy jesteś smutny?*

– *Dlaczego jesteś samotny?*

Dziecko dostaje od starszych poważne odpowiedzi i czegoś się uczy. Chłopiec czuje, że powinien pocieszyć tych ludzi. Ten chłopiec w pewnym sensie reprezentuje reżysera, robi bowiem to, o czym marzy dokumentalista: móc podejść do każdego nieznanego człowieka, nie naruszając jego suwerenności, posiedzieć z nim na ławce, poświęcić mu chwilę bezinteresownej uwagi – coś od niego uzyskać i coś mu ofiarować.

SŁOWA-KLUCZE:

- ogród, park, dziecko, chłopczyk, starsi ludzie
- prowadzi / przeprowadzić rozmowę
- pouczać / pouczyć kogoś
- zadać / zadawać niedyskretne pytanie
- udzielać / udzielić odpowiedzi
- samotność, smutek, bezinteresowność

Nom.	samotność	bezinteresowna uwaga	poważne pytanie	odpowiedź
Gen.	samotności	bezinteresownej uwagi	poważnego pytania	odpowiedzi
Dat.	samotności	bezinteresownej uwadze	poważnemu pytaniu	odpowiedzi
Acc.	samotność	bezinteresowną uwagę	poważne pytanie	odpowiedź
Instr.	samotnością	bezinteresowną uwagą	poważnym pytaniem	odpowiedzią
Loc.	samotności	bezinteresownej uwadze	poważnym pytaniu	odpowiedzi

WARTO ZOBACZYĆ INNE FILMY TEGO REŻYSERA:

Paweł Łoziński *Ojciec i syn* [2013] – film o relacjach ojca i syna;

[można zobaczyć na stronie VOD Telewizji Polskiej: <http://vod.tvp.pl/dokumenty/ludzie/ojciec-i-syn/wideo/ojciec-i-syn/16062146>]

Marcel Łoziński *A gdyby tak się stało* [2007] – Tomek z filmu *Wszystko się może przytrafić* wraca po dwunastu latach do tego samego parku, w którym się bawił jako sześciolatek.

[można zobaczyć na stronie VOD Telewizji Polskiej:

<http://vod.tvp.pl/dokumenty/spoleczenstwo/a-gdyby-tak-sie-stalo/wideo/a-gdyby-tak-sie-stalo/4286652>]

WARTO ODWIEDZIĆ STRONY INTERNETOWE:

<http://culture.pl/pl/tworca/marcel-lozinski>

<http://culture.pl/pl/tworca/pawel-lozinski>

WARTO WIEDZIEĆ:

Film *Wszystko może się przytrafić* w reżyserii Marcela Łozińskiego został wybrany Najlepszym Polskim Filmem Dokumentalnym Stulecia w plebiscycie internautów *Sto na sto* w kwietniu 2016 roku.

ZADANIA DO WYKONANIA W DOMU:

1. Po przeczytaniu recenzji proszę dokończyć zdania [poziom ponadpodstawowy]:

Przykład:

0. Film wywołuje drżenie serca, ponieważ wydobywa w emocjonalny sposób ludzkie prawdy.

1. Sposób filmowania parku powoduje, że _____
2. Ludzie na ławeczkach patrzą inaczej na pawia niż chłopiec, bo _____
3. Chłopiec jeździ na hulajnodze, żeby _____
4. Mały chłopiec zauważa u siedzących ludzi _____
5. Smutek, przemijanie i potęgę życia reżyser pokazuje _____
6. Konkluzja recenzji mówi, że _____

2. Nawiązując do obejrzanego filmu, proszę dokończyć zdania [poziom ponadpodstawowy]:

Przykład:

0. Moim zdaniem to był bardzo interesujący film o samotności starych ludzi.

1. Najbardziej podobała mi się scena, w której chłopiec pyta _____
2. Film był dla mnie ciekawy, ale _____
3. Nie rozumiem, dlaczego _____
4. Lubię takie filmy, chociaż _____
5. Podobał mi się sposób, w jaki reżyser _____
6. Nie jestem pewna / pewien, czy _____
7. Największą sympatię wzbudził / wzbudziła we mnie _____

Fragment recenzji filmu *Wszystko może się przytrafić*:

Bożena Janicka napisała w magazynie „Kino” w 1995 roku:

1. *Wszystko może się przytrafić* Marcela Łozińskiego miałoby się ochotę opisać ujęcie po ujęciu. Każda sekwencja oświetla jakby na nowo jakąś ludzką prawdę, wywołując emocjonalny oddźwięk, w języku staroświeckim zwany drgnieniem serca (...)
2. Park, w którym toczą się rozmowy, zatopiony w zieleni, cały w blaskach i cieniach jest jak tajemniczy ogród życia. Film zaczyna się obrazem pawia spacerującego po trawniku. Duże, szare ptaszysko rozwija nagle kolorowy wachlarz ogona. Chłopczyk patrzy oczarowany. Nie wie chyba jeszcze, że paw jest ptakiem złowróżbnym, lecz starzy ludzie na ławeczkach wiedzą na pewno...
3. Każdy szczegół w tym filmie jest realistyczny, budując jednocześnie warstwę znaczeń. Np. hulajnoga, na której chłopiec jeździ w przerwach między rozmowami. Hulajnoga, a nie deskorolka; taka sama, jaką mogą pamiętać z dzieciństwa rozmawiający z chłopcem starcy.

O KULTURZE

4. Nasz wiek zapisany w życiorysach starych ludzi. Nasze biedy. Nasze egzystencjalne lęki, nie dające się ukryć przed spojrzeniem dziecka (...)
5. Film Łozińskiego, niby-dokument, jest w istocie nasyconym poezją filmowym esejem o smutku przemijania i potędze życia. Lecz czymś jeszcze: uchwyconym przez kamerę obrazem rodzenia się w dziecku człowieka. W kontakcie z innymi, przez solidarność i współczucie, chłopiec buduje sam siebie. Starzec z tego filmu powiedziałby może: budzi się w nim dusza. I to jest w filmie Łozińskiego najbardziej niezwykle.

PRZED FILMEM – ĆWICZENIA WPROWADZAJĄCE

Krzysztof Kieślowski, *Gadające głowy*

1. Jak pani/ pan myśli, o czym są te filmy? O czym może mówić ta galeria postaci? Jakie są pani/ pana skojarzenia? [poziom podstawowy]

2. Proszę popatrzeć na ilustracje i wyjaśnić podane niżej słowa [poziom podstawowy]:

A.

a) niemowlę – *dziecko, które ma kilka miesięcy*

b) nastolatek/ nastolatka – _____

c) osoba w średnim wieku – _____

d) osoba starsza – _____

e) staruszka/ staruszek – _____

B.

a) dzieciństwo – _____

b) młodość – _____

c) wiek dojrzały – _____

d) starość – _____

3. Proszę spojrzeć na ilustracje. Pod każdą z nich proszę napisać, w którym roku urodziły się te osoby oraz ile mają lat (film został nakręcony w 1980 roku):

[poziom podstawowy]

Przykład:

1. To niemowlę przyszło na świat w tysiąc dziewięćset siedemdziesiątym dziewiątym roku. Ono ma rok. To jest roczne niemowlę.

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

O KULTURZE

4. O co można zapytać te osoby? Proszę napisać propozycje pytań pod ilustracjami [poziom podstawowy]:



0. Ile masz lat?

1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

O KULTURZE

5. Co mogą mówić te osoby? Proszę przeczytać teksty, które wypowiadają poszczególne osoby w filmie. Proszę przyporządkować tekst do osoby [poziom ponadpodstawowy]:

A.

.....

.....

B.

Nie bardzo wiem, kim jestem, ale najbardziej lubię czytać książki. Najbardziej bym chciała jechać do Ameryki.

C.

Wydaje mi się, że w zasadzie mam wszystko, co normalny, przeciętny człowiek powinien chcieć i mieć. Może to i dobrze, ale wydaje mi się, że czegoś mi brakuje. (...) Chciałbym coś zmienić, nie wiem co, ale chciałbym, żeby było inaczej.

D.

Kim jestem? Na to pytanie jest bardzo trudno odpowiedzieć, ponieważ każdy z nas musi spełniać tyle różnych oczekiwań, że nie może być stale tym samym. (...) Chciałbym żyć w świecie, który byłby rzeczywisty, a nie byłby fikcją i pozorami.

E.

Jestem humanistą, zarówno z zawodu, jak i z przekonania, że najważniejszą rzeczą jest poszanowanie prawa człowieka do zachowania jego światopoglądu i godności osobistej.

F.

Sto lat mam... Co ja bym chciała? ... Chciałabym dłużej żyć. Dłużej żyć.

6. Proszę przekształcić te teksty na formę trzeciej osoby liczby pojedynczej [poziom ponadpodstawowy]:
Przykład:

1. Twórca filmu zadaje dziecku kilka pytań. Niemowlę nie odpowiada na żadne z nich.

2. Ta dziewczynka mówi, że nie bardzo wie, kim jest ...

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____



Krzysztof Kieślowski
(1941 – 1996)

„Każdy człowiek chce zmieniać świat, kiedy zaczyna cokolwiek robić. Ja chyba nie liczyłem na to, że można zmienić świat w dosłownym tego słowa znaczeniu. Myślałem, że uda się ten świat opisać.”

Krzysztof Kieślowski

O REŻYSERZE:

Krzysztof Kieślowski (ur. 27 czerwca 1941 w Warszawie – zm. 13 marca 1996 w Warszawie) – polski reżyser filmowy, wykładowca akademicki.

W latach 1964-1968 K. Kieślowski studiował w Łódzkiej Szkole Filmowej. Po ukończeniu studiów zajął się filmem dokumentalnym. Jego wczesna twórczość utożsamiana z kinem moralnego niepokoju obejmuje paradokumentalne filmy ukazujące trudną rzeczywistość PRL (*Personel, Blizna, Amator, Przypadek*).

W 1988 roku nakręcił dla Telewizji Polskiej dziesięcioodcinkowy cykl filmowy *Dekalog*. Był on wyświetlany przez wiele sieci telewizyjnych na całym świecie i zdobył popularność wśród widzów i krytyków. K. Kieślowski kręcił filmy zarówno w Polsce, jak i we Francji. Jego najbardziej znane filmy fabularne to *Niebieski, Białe, Czerwony* oraz *Podwójne życie Weroniki*. Warto pamiętać, że głównym tematem twórczości K. Kieślowskiego zawsze był człowiek. Jak zauważył jeden z krytyków filmowych:

[Tematem filmów K. Kieślowskiego był] człowiek w zderzeniu ze społeczeństwem, z władzą, z systemem, ze środowiskiem, z rodziną i z samym sobą. Człowiek uwikłany w sprzeczności, zależności, konflikty. Człowiek, który musi stale dokonywać wyborów w świecie wartości i ponosi za te wybory odpowiedzialność. Człowiek, w życie którego wkracza polityka i człowiek poza polityką. Człowiek postawiony wobec odwiecznych dążeń do wolności, równości, sprawiedliwości i poszukujący miłości, szczęścia, zrozumienia...

W swych filmach reżyser często wykorzystywał muzykę Zbigniewa Preisnera, scenariusze zaś współtworzył z prawnikiem, Krzysztofem Piesiewiczem.

Krzysztof Kieślowski jest legendą polskiego filmu końca XX wieku. Dla kolejnych pokoleń reżyserów jest ciągle autorytetem i mistrzem sztuki filmowej.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ SŁOWA:

- wywiad – przeprowadzać / przeprowadzić z kimś wywiad
- gadać (pot.) z kimś – mówić do kogoś – rozmawiać z kimś

O FILMIE:

Tytuł: *Gadające głowy* (1980)

Czas akcji: lata 80. XX wieku

Miejsce akcji: różne miejsca (np. miejsca pracy, prywatne mieszkania)

Bohaterowie: ludzie w różnym wieku – od niemowlęcia do stuletniej staruszki

O CZYM JEST TEN FILM?

„Kim jesteś? A czego byś chciał?” – pyta zza kadru Kieślowski w tym filmie-ankiecie. Odpowiadają na nie Polacy w różnym wieku. Ich wypowiedzi zostały ułożone chronologicznie. W pierwszym ujęciu widać niemowlę, które przyszło na świat w 1980 roku, w ostatnim stuletnią staruszkę. U dołu kadru, w każdym kolejnym ujęciu, umieszczono rok urodzenia człowieka widocznego na ekranie. Zbliżenia w takim porządku układają się w historię ludzkiej twarzy od narodzin po schyłek życia. Wsłuchując się w to, co mówią ludzie przed kamerą, dostrzeżemy jak zakres spojrzenia na świat zmienia się wraz z wiekiem, najpierw stopniowo rozszerzając się, by potem, po przekroczeniu pewnej granicy, na powrót zawężać się. Suma tych wypowiedzi równa się stanowi świadomości społeczeństwa polskiego przełomu lat 70. i 80. Słychać w nich wyraźnie powszechne pragnienie wolności i prawdy. Twarze te układają się w zbiorowy portret Polaka czasu pierwszej „Solidarności”, czyli lat 80. XX wieku.

PYTANIA ZADAWANE PRZEZ KRZYSZTOFA KIEŚŁOWSKIEGO RÓŻNYM OSOBOM:

1. W którym roku się urodziłeś / urodziłaś?
2. Kim jesteś?

O KULTURZE

3. Kim chciałbyś / chciałybyś być?
4. Co jest dla ciebie najważniejsze?
5. Czego chciałbyś / chciałybyś od życia?

Idiomy, które pojawiają się w filmie:

1. *mieć plecy* – mieć czyjeś poparcie, mieć czyjąś protekcję;
2. *rozpychać się łokciami* – dążyć do osiągnięcia celu w bezwzględny sposób, nie licząc się z innymi ludźmi.

Warto odwiedzić:

– strony internetowe o reżyserze:

<http://www.filmweb.pl/person/Krzysztof.Kieslowski>

<http://culture.pl/pl/tworca/krzysztof-kieslowski>

Warto obejrzeć:

Warto obejrzeć filmy fabularne Krzysztofa Kiesłowskiego:

Amator, Przypadek, cykl *Dekalog*, cykl *Trzy kolory: Niebieski, Biały, Czerwony* oraz *Podwójne życie Weroniki*.

6. Zakończenie

Zaprezentowany sposób kształcenia kulturowego i językowego odbywa się według przyjętych założeń, ale nie jest to sztywny schemat. Sposób realizacji każdej jednostki tematycznej podlega modyfikacji w zależności od kompetencji językowej, krajów pochodzenia, a często również wieku uczestników tych zajęć. Zawsze jednak zawiera kilka stałych elementów:

- a. etap przygotowujący do odbioru prezentowanego filmu;
- b. etap swobodnej dyskusji i refleksji nad filmem;
- c. etap ewaluacji i samooceny – zadania pozwalają uczącemu się wykorzystać wprowadzone struktury językowe i sprawdzić, ile zapamiętał i co zrozumiał z filmu;

Alfred Hitchcock kiedyś powiedział: „Film to życie, z którego wymazano plamy nudy”. Wtorki filmowe w SJPiK UW r od bardzo wielu lat są planowe i realizowane w taki sposób, aby: po pierwsze zaciekać różnymi aspektami polskości, a po drugie wywołać chęć rozmawiania i dyskusowania o Polsce po polsku.

Słowa klucze: nauczanie języka polskiego jako obcego, nauczanie kultury polskiej, film w glotto-dydaktyce, nauczanie międzykulturowe

Bibliografia:

- Achtelik A., Tambor J., 2013, *Sytuacja glottodydaktyczna. Trzecia wartość [w:] Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin, s. 129-138.
- Anusiewicz J., Fleischer M., Dąbrowska A., 2000, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej [w:] Język a kultura*, tom 13, Wrocław s. 11-44.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Dobesz U., 2013, *Drogowskazy. Świat języka polskiego w programach kształcenia językowego cudzoziemców [w:] Sapientia ars vivendi. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, pod red. A. Burzyńskiej-Kamienieckiej i A. Libury, Wrocław, s. 427-446.
- Dobesz U., Mądrecka A., 2014, *Chciałbym obejrzeć taki film, żeby był mądry, żeby to była prawda, żeby to naprawdę się działo... – film dokumentalny jako uzupełnienie kształcenia językowego i element edukacji kulturowej cudzoziemców*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz [red.], *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 215-237.
- Eco U., 1973, *Dzieło otwarte*, Warszawa, s. 25-28.
- Newby D., Allan R., Fenner A-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa.
- Pieczka A., 2016., *Asymilator kulturowy na nowo, czyli o potrzebie powiązania technik nauczania międzykulturowego z podejściem zadaniowym [w:] O lepsze jutro studiów*

polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś, pod red. I. Janowskiej i P. Gębała, Kraków, s. 137-146.
Słownik pojęć i tekstów kultury, red. Ewa Szczęśna, 2002, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 22-23.
Zarzechny G., *Zamiast kanonu. Byrama, Kramsch i Rysager koncepcje nauczania kultury i języka* [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, 2010, pod red. P. Garncarka, P. Kajaka i A. Zieniewicza, Warszawa, s. 19-26.

This article *Film as an Element of Cultural Portfolio in Cultural Training of Foreigners* concerns the use of documentary and feature film in teaching of a foreign language as well as in classes devoted to cultural education of

foreigners. The authors argue that film can stimulate language training, and support the teaching of knowledge about Poland. First part consists of a detailed description of the film classes organized at the School of Polish Language and Culture for Foreigners of the University of Wrocław (curriculum, scenario and materials). Additionally, the annex contains sample materials related to two documentary films (Krzysztof Kieslowski's *Talking Heads* and Marcel Łoziński's *Everything May Happen*). They serve as great examples of possible materials for a lecture or classes devoted to the training of the social and cultural context for foreigners.

Andrzej Zieniewicz

Dzieciństwo, jabłkowy sad, historia

Parę lat temu w ważnym studium „Prześniona rewolucja” Andrzej Leder dowodził, że reforma rolna z 1945 roku, czyli właściwie początek Polski Ludowej, do dziś pozostaje nieopisana, jako że była to rewolucja „prześniona”, to znaczy zrobiona cudzymi rękami. Dokonała się, ale faktyczną burżuazję Polski przedwojennej, czyli Żydów, wymordowali Niemcy, a znowu do usunięcia właścicieli ziemskich zaraz po wyzwoleniu walnie przyczynili się Rosjanie; stąd my, Polacy, którzyśmy na tej rewolucji skorzystali, jednocześnie nie musimy czuć się jej – przemocowymi – sprawcami. A co więcej, nie zostawiła ona śladów w imaginarium narodowej pamięci i literatury. Innych śladów, jak tylko „wielką trwogę” powojnia i sprzeciw (podziemny) wobec narzuconego przez Sowietów systemu.

Co to jednak ma wspólnego z książką, którą chcę omówić, ze *Skoruniem* Macieja Płazy – tekstem autora koło czterdziestki, bodaj „zatrudnionego na uczelni” i tłumaczącego teksty dla „Literatury na świecie”? I jeszcze ten tłumacz wziął się za prozę, więc można przypuszczać, o czym ona będzie. Ano, pewnie o skomplikowanej tożsamości intelektualisty, dzisiaj... Otóż, nic podobnego. O ojcu będzie, i o dzieciństwie, ale żeby powiedzieć o jakim, musimy cofnąć się aż do rewolucji 45 roku, która – czy była „prześniona” – to się zaraz okaże. Bo chyba początki powojennej Polski ta rewolucja przeorała w trzech odmianach. Reforma rolna, przesiedlenia na Ziemię Zachodnie (oraz ze wsi do miast) i socrealizm. Było do wyboru: dla chłopów, dla ludności miejskiej, dla inteligencji. Na pewno większa część wsi przeniosła

się na gospodarstwa czy do miasteczek Nadodrza, niż została „nadzielona” w reformie rolnej. I właśnie ta wieś zbudowała Nową Hutę („Ze wsi, z miasteczek wagonami jadą / zbudować Hute, wyczarować miasto”), co sporo autorów-entuzjastów opiewało około roku 1950 w niezapomnianych strofach.

A potem przyszedł rok 1956 i „światopogląd” marksistowski, w który wiele osób uwierzyło, a jakże, dostali przecież ziemię, przesiedlili się na poniemieckie gospodarstwa, drukowano im w gazetach wiersze o przodownikach pracy – z hukiem zawałił się całemu pokoleniu na głowy. Odwilż przyniosła, oczywiście, wielką ulgę od zakłamania, a raczej od udawania, że wie się mniej, niż się wie naprawdę. Jak pisała debiutująca wtedy Agnieszka Osiecka, „Tonęły prędko na dnie kufła słowa wytartej propagandy”. Ale przyniosła też zepchnięcie tamtego socrealistycznego doświadczenia, więc i reformy rolnej, i zasiedlania „dawnych ziem Piastowskich” nad Odrą, i entuzjazmu budowy Nowej Huty, na dno kufła niepamięci, i właśnie głęboka niechęć do kontaktowania się z przeżyciami z początków PRLu, a nie żadne niepowstałe imaginarium, naznacza świadomość całego pokolenia budowniczych Polski Ludowej. Bo to imaginarium istnieje, jeszcze jakie (!), tylko się go do dzisiaj wstydzimy...

A może właśnie przestajemy się wstydzić, gdyż tamta rewolucja, wcale nie „prześniona” i nie cudzymi rękami dokonana, została odkupiona przez Sierpień ’80, czyli przez Solidarność. A może wstydzimy się nie żadnej rewolucji, ale korzeni awansu społecznego, opartego wszak na przewłaszczeniu. Prawdziwe książki o tym awansie zaczęły powstawać pod piórami

Wiesława Myśliwskiego, Tadeusza Nowaka, Juliana Kawalca, Mariana Pilota dopiero w latach 60. Kiedy dzieci uwłaszczonych chłopów i budowniczych Nowej Huty zdążyły już pokonać uczelnie, dając początek nowej inteligencji, dziś w największym stopniu pochodzenia chłopskiego. A dla takich, co – jak Maciej Płaza – w końcu tych lat się urodzili, „pochodzenie chłopskie” nie różnicuje już żadnej „przynależności klasowej”. Najwyżej rozpoznanie, w jakim stopniu tradycja ziemiańsko-szlachecka albo inteligencka (w wariacie „rdzennym”, czy żydowskiego pochodzenia), jest opowieścią o przeszłości – nie własnej.

A co jest własne? Oto kwestia dręcząca dziś wielkomięskiego badacza i tłumacza, praktyka eseju i teoretyka kultury. Jaką historię – myśli – którą każdy pewnie w sobie nosi, mam spisać, by uświadomić sobie i innym, stąd jestem, skąd moja gwara i mój dotyk rzeczy; gdzie ten twardy grunt społeczny, rodzinny, osobisty, od którego odbijam się, by wiedzieć, że ja to ja, i nie utonąć bez ratunku w ponowoczesności płynnej? Co mnie, jako mnie, stworzyło? I jak to spisać, nie kłamiąc? Co najprawdziwszego o sobie „wywieść na jaśnie”, jak mawiali romantycy? Znam osobę, która odpowiedź na to pytanie zaczyna od sposobu, w jaki prababka Maria obierała jabłka. Maciej Płaza zaczyna ją od sposobu, w jaki Ojciec wpuszczał jabłka w kalibrownicę, żeby „caluteńki październikowy zbiór jonatanów przebrać do transportu”. Jesteśmy we wsi nad dolną Wisłą. Środek lat 80., po stanie wojennym, przed Okrągłym Stołem. Chyba. Nie wiadomo, bo dla bohatera „Skorunia” (Skoruniu ty! Woła na niego matka, czyli coś jak „skaranie boskie!”) mającego tak ze czternaście, piętnaście lat, w każdym razie podstawówka jeszcze, rzeczywistości nie wyznaczają daty historyczne, tylko praca w gospodarstwie sadowniczym. Nowoczesnym, wydajnym, kierowanym żelazną ręką Ojca-gospodarza, po trochu inżyniera, nauczyciela w mechanicznej zawodówce. I jest to świat **chłopski**, jednakże nieoddzielony już wcale od **miastowego** barierami różnic kulturowych, a tylko twardszy, prawdziwszy i głębiej realistyczny. O miastowych myśli się tu, a co oni wiedzą o robocie? Świat spisany po latach jako opowieść z dzieciństwa przez autora, który, spoglądając wstecz, „widzi jasno

w zachwyceniu”. Co widzi? Ano, **pracę** – ale nie w jakiejś Chełmońskiej stylizacji idącego za pługiem oracza, lecz po prostu, ciężką robotę.

– Aeśchopakuwyrós, kiedyśtakwyrós?

– Łap się, Władek, za robotę, bo jak cię rypnę, to ci chłopak od razu w oczach zmaleje – burczy stryj Bogdan. – Jurcio, ty też mi nie pierdól, noś, zabieraj, czasu nie ma.

– Nie zemścij przy małym! – warczy ojciec, rozdyszany od roboty.

Śmiga skrzynkami, ramiona latają mu jak młockarnia, jabłka rozkwitają czerwienią w jego szarych palcach i znikają; mógłby żonglować w cyrku, Stoją ze stryjem zgarbieni, choć napiętrzyłem im rusztowanie, by ojciec nie musiał męczyć pleców. Żonglują obaj: ojciec szybciej, stryj wolniej, bo żongluje nie swoimi, więc aż tak mu się nie spieszy, ale skrzynki i tak opróżniają piorunem. Mniejsze jabłka wtykają w kalibrownicę, patrzą, czy owoce mają sześć i pół centymetra, te większe wkładają do skrzynki podstawionej z boku. Pełne skrzynie Władek z Jurciem chwytają z obu stron i ze stękiem odnoszą pod ścianę, ledwie nadążą nosić nowe. I wszystko toczy się, krąży, ciasno i prędko jak krew w żyłach. I gdy Władek zaczyna znowu – „Aeśchopakuwyrós” – to od razu jakby ktoś puścił sprężynę: lekki, charkliwy śmiech Jurcia, stryjowe upomnienie, gniewne burknięcie ojca. I tak od siódmej rano, a kiedy się skończy nikt nie wie, a jak wieczora nie starczy, to zostaniemy choćby i w noc, bo na jutrzejszy eksport trzeba przebrać cały październikowy zbiór jonatanów. Gdy odstawiam puste skrzynki, szorstkie deseczki rażą mnie w palce, czuję się, jakbym miał je odarte ze skóry. Ależ zimno, myślę sobie. Boże mój lutowy, sierdzisty, co za pioruńska zimnica. A przecież okutałem się w kalesony, dwa swetry, czapę i grubą roboczą kufajkę, po tym, jak ojciec wpadł skoro świt, nim zdążyłem dopić herbatę, i powiedział: – Nie pójdziesz dzisiaj do szkoły. Robota.

– Jaka robota – zaperzyła się matka. – Mało to chłopak opuszcza?

– Jak opuszcza, bo leń, to jego sprawa. Jak opuszcza, bo robota, to moja. Przypilnuję, żeby nic z lekcji nie stracił. – A potem do mnie: – Ubierz się ciepło. Całe jonatany mamy zrobić. Jutro na eksport do Ruskich biorą.

– Skądś się dowiedział? – spytała matka.

– Na skupie mówili. Jadę do Bogdana po ludzi.

– Śniadanie zjesz?

– Nie mam czasu.

I takeśmy wyszli obaj w ranną zimnicę, ojciec po pomoc, a ja sam jeszcze nie wiedząc, po co, ot tak, by być gotowym. Ojciec pojechał do stryja, a ja zostałem na podwórzu, pokrzyżłem trochę, rzuciłem kamieniem w uśpiony sad, poczochrąłem po łbie psa. Otwarłem wrota podjazdu, odemknąłem drzwi od przechowalni, włączyłem światło, wszedłem do środka. W twarz buchnął mi wilgotny spichrzowy ziąb i zapach

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

jabłek, ścięty tym zębem, ale pełen przyjemnej, dusznej słodyczy. Zmajstrowałem rusztowanie, na wierzch położyłem stare drzwi. Zrobiłem miejsce na puste skrzynki, z parapetu wysokiego okienka wzięłem składaną kalibrownicę i zatknąłem ją na skraju rusztowania. Nie zdążyłem się rozgrzać, gdy na podwórzu zaburmoili silnik fiata. Jakżeż ojciec musiał gnać do Kamieńca i z powrotem, jak szybko musiał ścigać z wyrek stryjowych parobków!

Gdy wyszedłem przed wrota, wyłazili właśnie z samochodu, pokuleni i kudłaci, tak brudni, że wydawali się okutani w samą szarość lutowego ranka. Kołowali przez chwilę po podjeździe, ogłupiałe gawrony, łapali równowagę, machali rękoma.

– Już siedzieli pod sklepem, łachmyty – mruknął ojciec, wysiadając z wozu.

Na dobrą sprawę to rodzaj poematu, prawda? Każde słowo na rachunku, jak w wierszu, i wszystko o **najważniejszym**. Świat spisany z **imaginarium** wiejskiego dzieciństwa, a czy jest to imaginarium wywiedzione z prześnionej rewolucji? Wątpliwe, choć starsi czytelnicy zauważą, że cytowany fragment przypomina początek tzw. powieści produkcyjnej, o reformie wsi i współzawodnictwie pracy. Ale o niebo prawdziwszy. Właśnie prawdziwość to kluczowe słowo „Skorunia”, bo ta książka przywołuje coś, co bohater **pamięta**, ale z czego autor jest dumny – jak z herbu, dewizy, dokumentu nadania ziemi. Chodzi jednak o nobilitację inną niż „chłopska tradycja”, w której się wyrosło, i z której się wyrasta. Raczej o mit stabilizujący późniejsze życie, gdy w pamięci dzieciństwa zostały **obrazy podstawowe**, pokazujące: więc tak oto sprawy się mają. Tak rosną jabłonie, a tak sprzedaje się jabłka. Tak boli kręgosłup, a tak idzie się do więzienia za poglądy. Tak płynie życie na gospodarstwie, gdzie ojciec, zaraz po wojnie mający kłopoty z milicją (Skoruń nie wie, jakie), w stanie wojennym też jest ciągnany na komisariat. Za co? Pewnie za twardy (chłopski?) charakter. Albo bierze do pomocy w polu chłopaka, którego poszukuje milicja, bo zwał z domu, z Gdańska, czy z Bydgoszczy, włóczęgował z robotnikami z cyrku i chyba jest synem jakiegoś dygnitarza czasów Gierka. Rozmowy między tym „miastowym”, którego ojciec nie bał się ukryć, a Skoruniem, to perelki „nastoletnich” dialogów wiejsko-miejskich. Ale w ważniejszej perspektywie czas liczy się nie od Gierka, milicji czy

stanu wojennego, ale od tego jak stryj zbudował dom z pustaków, a ojciec maszynę do wrywania z korzeniami jabłonek (ważne bardzo przy rekultywacji sadu), albo kiedy odkryty został sekret broni pogubionej przez Niemców, gdy się pod nimi łód zarwał, a ojciec tę broń wydobył z dna rzeki i ukrył, albo... albo... To dzieciństwo w zakolu Wisły, na jabłkowych wzgórzach okazuje się tak bogate, jak tylko można sobie wyobrazić głębię czasu toczącego się „przez wczesne lata jasności”, z historią w dalekim tle, ale pokazującą, jak rzeczywiście zmienia się Polska. Z mnóstwa relacji o tym, składających się na świetną narrację „Skorunia”, przepiszę jeszcze jedną.

Matka była nie stąd... z ziem zachodnich... Tam było cudnie, ale inaczej: stare domy, murowane, niższe, z szeregiem okien tuż nad ziemią, białe kościoły z belkowanego muru, ceglane dworce kolejowe schludnie ukryte po lasach. Ponoć niemiecko. Na jednej z takich leśnych stacji ojciec poznał matkę. Z jedną walizką jechała do szkoły pielęgniarzkiej z internatem, on kończył studia mechaniczne i rolnicze, wysłano go tam na staż do pegieeru. Spotykali się potem na tej stacji, co parę tygodni, czekali na siebie godzinami, ojciec odprowadzał ją sześć kilometrów przez las, potem wracał te sześć kilometrów i drugie sześć szedł do siebie, w przeciwnym kierunku. Po jakimś czasie, gdy urządził się w tym pegieerze, przyjeżdżał motorem, czarnym junakiem, z goglami na gołej głowie, lub terenowym rumunem; ale nim się zmotoryzował, jednego razu przyjechał konno, wielkim pociągowym gniadoszem. Przywiązał go przed maleńkim dworcem jak kowboj przed knajpą, potem odwiózł matkę bez siodła, na dwóch warstwach grubych derek, do domu. Ponoć wtedy jej się oświadczył. No i nie miałem już wyjścia, musiałem się urodzić, bo czy można odmówić takim oświadcynom?

To jest piękna opowieść o wiejskim dzieciństwie, spisana z obrazów zapamiętanych mocno, aż boleśnie, i spisana językiem, w którym szumi trawami torfowe starorzecze, są psy, jest stary dom po dziadkach, kalfiory ciskane na przyczepkę, harowanie przy wczesnych jabłkach, drogi liche, koleiniaste dziukawki i taki upał czasem, że krowy leżą bez siły, z kanciastymi łbami pochowanymi w cieniu wiklin. I nie ma już, zupełnie, tej niechęci do kontaktowania się z doświadczeniami początku, z rewolucją prześnioną, czy nie prześnioną, jaka nawiedzała pisanie mające w zapleczu pamięć reformy rolnej, kołchozowych strachów, obowiąz-

kowych dostaw, awansu społecznego jako zdrady „chłopskiego rodowodu” czy kompleksów, że człowiek ze wsi wychodzi, a wieś z człowieka nie chce. Otóż *Skoruń* – a udało się autorowi książka – jest już z innej historyczności i mówi o czymś odwrotnym. O tym, z czego my nie chcemy wyjść. Czego nie chcemy porzucić. Filozoficznie rzecz ujmując, o tym, z jakiej wsi jesteśmy i kto mówi do nas językiem

naszego dzieciństwa. Dobrze wyraził to Leśmian: „Tyś postawił stodołę we trzy dni bez mała. Ale kto ją stodołił, by czym jest wiedziała?”

Maciej Płaza spróbował dotknąć materii najtrudniejszej. Właśnie tego, **co** sprawia, że wiemy, **kim** jesteśmy.

Maciej Płaza, *Skoruń*, Wyd. WAB, Warszawa 2015