



KWARTALNIK POLONICUM

NR31/32
Warszawa 2019

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

W numerze:

W POLONICUM

- Przedstawiamy Kraków* – Piotr Garncarek 3
Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego – Waldemar Martyniuk 4

O JĘZYKU

- Polifunkcyjność czy specjalizacja nauczyciela polonisty?* – Ewa Lipińska, Anna Seretny 10
Inferencja leksykalna – ważna strategia czytelnicza w języku obcym – Anna Seretny 18
Lekcja mówienia – rozwijanie ustnych działań językowych w ujęciu działaniowym – Iwona Janowska, Kalina Grzegorzczak 27
Listy frekwencyjne jako narzędzie ewaluacji leksyki w podręcznikach do języka polskiego jako obcego.
Analiza i ocena podręcznika „Krok po kroku” – Piotr Mirocha 38
O rodzaju żeńskim we współczesnym języku polskim – Wiesław Tomasz Stefańczyk 46
Wpływ formuły lateralizacji na proces nauki języka – Adriana Prizel-Kania 52
Ocenianie znajomości języka polskiego jako obcego w odmianie specjalistycznej – Dominika Bartosik 58
Logopedyczne studia magisterskie w formule Problem Based Learning – Magdalena Knapiek, Rafał Młyński, Paulina Wójcik-Topór 63

O LITERATURZE

- Negocjowanie i mediowanie podczas zajęć z literaturą albo „siła rażenia” wierszy* – Tamara Czerkies 70

O KULTURZE

- Szok kulturowy, językowy i tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności* – Ewa Lipińska 90

POLONISTYKA W ŚWIECIE

- Nauczanie języka i kultury polskiej w społeczeństwie cyfrowej rewolucji (na podstawie doświadczeń wyniesionych z pracy ze studentami polonistyki Hankuk University of Foreign Studies)* – Piotr Horbatowski 89
Polszczyzna jako język oddziedziczony w Norwegii – zasób leksykalny uczniów polonijnych w świetle badań ilościowych – Agnieszka Sromek 98
Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku S. – Barbara Kyrk 106
Wspomaganie rozwoju nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji – Dominika Bucko 113

Kwartalnik Polonicum ISSN 1895-8427 5 punktów w kategorii czasopism naukowych (część B – czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor) **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Aleksandra Święcka (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr Joanna Prędoła, mgr Barbara Łukaszewicz (członkinie 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 hab. Aleksandra Achtełik, 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, dr Iwona Artowicz-Skowrońska. **Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów** 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; **Okladka:** wikicommon.org, Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.



KWARTALNIK POLONICUM

NR 31/32
Warszawa 2019

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

W numerze:

CONTENTS

IN POLONICUM

- From editor-in-chief* – Piotr Garncarek 3
The Centre for Polish Language and Culture at the Jagiellonian University in Kraków – Waldemar Martyniuk 4

OF LANGUAGE

- Polish language teacher – a multitask language instructor or a narrow specialist?* – Ewa Lipińska, Anna Seretny 10
Polish language teacher – a multitask language instructor or a narrow specialist? Lexical inference – an important reading strategy in foreign language learning – Anna Seretny 18
A lesson of speaking – developing of oral production skills in action-oriented approach – Iwona Janowska, Kalina Grzegorzczuk 27
Frequency lists as a lexis evaluation tool of textbooks for learners of Polish as a foreign language – an analysis of “Krok po kroku 1” – Piotr Mirocha 38
Feminine gender in contemporary Polish – Wiesław Tomasz Stefańczyk 46
The influence of the laterality pattern on the manner of learning a foreign language – Adriana Prizel-Kania 52
Teaching Polish as a foreign language and language for specific purposes. A draft of a proposal for the certificate for medical and business purposes – Dominika Bartosik 58
MA Speech Therapy Studies in problem-based learning formula – Magdalena Knappek, Rafał Młyński, Paulina Wójcik-Topór 63

OF LITERATURE

- Negotiating and mediating during literature classes or “the striking power” of poems* – Tamara Czerkies 70

OF CULTURE

- Language, culture and identity shock of immigrants – triadic interdependence* – Ewa Lipińska 80

POLISH STUDIES IN THE WORLD

- Teaching the Polish language and culture in the digital revolution society. The experience of working with students of Polish at Hankuk University of Foreign Studies* – Piotr Horbatowski 89
Polish as a heritage language in Norway – vocabulary resources of heritage language learners – a quantitative approach – Agnieszka Sromek 98
An Ukrainian child in a Polish school – a case study of S. – Barbara Kyrk 106
Support of the professional development of teachers of migrant children – Dominika Bucko 113

Drodzy Czytelnicy,

pragniemy zainteresować Was kolejnym numerem naszego Kwartalnika. Został on w całości poświęcony naukowej i dydaktycznej działalności CENTRUM JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ W ŚWIECIE UNIwersYTETU JAGIELLOŃSKIEGO. Prezentowaliśmy Państwu już wcześniej na naszych łamach inne ośrodki akademickie zajmujące się nauczaniem języka polskiego jako obcego: wrocławski, katowicki, warszawski. Teraz chcemy zapoznać Was z publikacjami koleżanek i kolegów z uczelni krakowskiej. Warto wiedzieć, że nauczanie cudzoziemców języka polskiego i kultury polskiej na poziomie akademickim ma w Krakowie ponad półwieczną tradycję. W czasie tak długiej działalności rozwijano tam metodologię badań glottodydaktycznych, opracowano szereg podręczników i materiałów dydaktycznych, nawiązywano współpracę z wieloma uczelniami zagranicznymi. Uważna lektura pisma pozwoli Państwu szybko zorientować się, jak rozległe tematycznie są obszary badań i dociekań krakowskich glottodydaktyków

polonistycznych. Dziś mówi się już nawet o „krakowskiej szkole glottodydaktyki porównawczej”. Trudno nie zgodzić się z profesorem Waldemarem Martyniukiem piszącym, że dzisiejsze Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie to instytucja niełatwa do krótkiego przedstawienia. Dlatego właśnie dokonują go w naszym Kwartalniku sami pracownicy krakowskiego Centrum. Dzięki zaproponowanym poniżej opracowaniom mogą Państwo zapoznać się między innymi z dociekaniem na takie tematy, jak: nauczanie języka i kultury polskiej w społeczeństwie rewolucji cyfrowej, wpływ formuły lateralizacji na proces nauki języka, polifunkcyjność i specjalizacji nauczyciela polonisty, czy interferencje leksykalne jako strategia czytelnicza w języku obcym.

W imieniu zespołu redakcyjnego KWARTALNIKA POLONICUM życzę Państwu miłej i pożytecznej lektury.

Piotr Garncarek

Waldemar Martyniuk

Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego

1. Wstęp

Krakowska polonistyka miała w roku 2015 okazję do świętowania niezwykłego jubileuszu: 50-lecia 'pewnego pomysłu profesora Mieczysława Karasia' – jak to ujął Władysław Miodunka w swoim podsumowaniu działań związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Jagiellońskim (Miodunka, 2018). Przypisywany ówczesnemu docentowi doktorowi (późniejszemu Rektorowi UJ) pomysł polegał na utworzeniu w Katedrze Języka Polskiego na Wydziale Filologicznym UJ rocznych intensywnych kursów dla studentów z Wietnamu przybywających na studia w polskich uczelniach wyższych (zob. Spyt, 1999). Wzorowany na działających już w innych uczelniach (od roku 1956 na Uniwersytecie Warszawskim, a od 1958 na Uniwersytecie Łódzkim) program dla pierwszej 60-osobowej grupy studentów ruszył w październiku 1965 roku. Pomysłodawcy chodziło jednak także o objęcie prowadzonych zajęć językowych szerszą refleksją naukowo-dydaktyczną, właściwą dla domeny akademickiej, co znalazło swój wyraz w powołaniu Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców.

Działające początkowo samodzielnie Studium zostało w roku 1971 włączone w skład Instytutu Filologii Polskiej UJ, a następnie, w roku 1978, przeniesione do nowo utworzonego Instytutu Badań Polonijnych UJ. Rok później połączono Studium z Zakładem Języka Polskiego IBP i powołano pierwszy w Polsce Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego, kierownictwo którego objął ówczesny doktor, późniejszy Proroktor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Władysław Miodunka (zob. Miodunka, 1999). Jego pomysł,

aby do polonistów zatrudnionych dotychczas w Studium i w Zakładzie dołączyć neofilologów, którzy mogliby przenieść doświadczenie z nowoczesnej dydaktyki nauczania języków takich, jak angielski, francuski, niemiecki czy szwedzki, na grunt będącej w powijakach dydaktyki języka polskiego jako obcego okazał się bardzo skuteczny i doprowadził do powstania i długoletniego rozwoju tego, co po latach zyskało miano 'krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej' (Gębał, 2014). Przyczyniły się do tego rozwoju także amerykańskie kontakty Instytutu Badań Polonijnych obejmujące prowadzenie zajęć w takich ośrodkach jak Wayne State University w Detroit, Stanford University w Palo Alto, University of Connecticut w Storrs. Pracownicy Zakładu byli także zapraszani do prowadzenia zajęć z języka i kultury polskiej na uniwersytetach w Moguncji, Getyndze i Bochum (RFN), a później także w Korei Południowej (Hankuk University of Foreign Studies w Seulu).

W październiku 2001 roku Instytut Badań Polonijnych wszedł w skład nowego Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego przemianowano na Katedrę Języka Polskiego jako Obcego, a oferowane w UJ od roku 1970 letnie sesje języka polskiego i kultury polskiej dla cudzoziemców wyodrębniono jako podległą dziekanowi wydziału Szkołę Języka i Kultury Polskiej UJ. Ten stan rzeczy przetrwał tylko cztery lata, bowiem już od roku akademickiego 2005/6 Katedra wraz ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej powróciła na łono polonistyki współtworząc jako Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie wyodrębniony z Wydziału Filologicznego Wydział Polonistyki UJ.

W POLONICUM



Dzisiejsze Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie to instytucja niełatwa do krótkiego przedstawienia. Oprócz klasycznych dla tego typu ośrodków działań związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego Centrum prowadzi bowiem także, i to z dużym powodzeniem, magisterskie studia polonistyczne dwóch specjalności, oferuje studia podyplomowe, sprawuje opiekę nad liczną, kilkunastoosobową grupą doktorantów, organizuje konferencje naukowe, realizuje liczne projekty krajowe i międzynarodowe, a także przeprowadza państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego. W skład Centrum wchodzi obecnie (2019) Katedra Języka Polskiego jako Obcego oraz Szkoła Języka i Kultury Polskiej, która w roku 2019 oferuje już po raz 50. letnią intensywną sesję językowo-kulturową dla cudzoziemców. Wewnętrzna struktura Centrum zatrudniającego ponad 30 etatowych pracowników naukowo-dydaktycznych i administracyjnych oraz ponad 50-osobową grupę stałych współpracowników – lektorów języka polskiego, wykładowców z zakresu wiedzy o Polsce, a także logopedów – ma obecnie charakter trójdzielny i obejmuje następujące, powiązane ze sobą obszary działań:

- badania naukowe, merytoryczny nadzór nad działaniami dydaktycznymi Centrum, polonistyczne studia magisterskie, podyplomowe i doktoranckie¹;

¹ Ten obszar działań prezentowany jest najpełniej na stronie Katedry Języka Polskiego jako Obcego: <http://www.jpjo.polonistyka.uj.edu.pl/>

- semestralne i roczne intensywne kursy języka polskiego dla cudzoziemców, w tym kursy przygotowujące do studiów w języku polskim; kursy zlecane przez inne jednostki UJ (Collegium Medicum oraz pozostałe wydziały, program Erasmus); państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego²;
- letnie intensywne sesje języka i kultury polskiej dla cudzoziemców oraz liczne programy realizowane na zamówienie partnerów krajowych (m. in. Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej) i zagranicznych (m. in. Guelph University, Kanada, Bloomsburg University, USA), także przez cały rok³.

2. Katedra Języka Polskiego jako Obcego

Katedra Języka Polskiego jako Obcego UJ istnieje od 2001 roku i stanowi bezpośrednią kontynuację Zakładu Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego, powstałego w 1979 roku w Instytucie Badań Polonijnych UJ. Program badawczy Katedry obejmuje głównie tematy związane z dydaktyką języka polskiego jako obcego i drugiego w Polsce i za granicą. Zakres problemów badawczych podejmowanych przez pracowników Katedry, wśród nich ośmiorga samodzielnych pracowników naukowych, jest jednak o wiele szerszy i obejmuje także tematy z zakresu wielojęzyczności indywidualnej i społecznej, kontaktów językowych polsko-obcych, europejskiej polityki językowej, opisywania i testowania biegłości językowej, a ostatnio także logopedii.

2.1. Publikacje

Bibliografia publikacji pracowników Katedry, a wcześniej Zakładu, za ostatnie 40 lat stanowi imponujący, niemożliwy nawet do pobieżnego omówienia w tym miejscu zbiór prac naukowych, zarówno

² Zob.: <https://polishstudies.uj.edu.pl/>

³ Działania Centrum z tej perspektywy przedstawia strona <https://plschool.uj.edu.pl>

monografii, jak i prac zbiorowych, podręczników, słowników, zbiorów ćwiczeń, testów itd. Publikowano je w różnych wydawnictwach, często w ramach serii wydawniczych, takich jak „Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej”, wydawana przez UJ (42 pozycje wydane w latach 1979-99), „Język polski dla cudzoziemców”, wydawana przez Universitas w latach 1997-2011 (36 podręczników i zbiorów ćwiczeń oraz 6 słowników), „Opisywanie i testowanie biegłości językowej” (Universitas, 15 tomów), „Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego” (Universitas, 2004-2011: 11 monografii, zbiorów prac i podręczników), „Glottodydaktyka”, wydawana od 2011 roku w ramach „Biblioteki LingVariów” przez Wydział Polonistyki UJ (16 tomów).

Recenzenci prac publikowanych przez pracowników Katedry (Rak 2016) przypisują je pięciu najważniejszym kręgom badawczym, ilustrując ten podział najbardziej reprezentatywnymi publikacjami (zob. Miodunka, 2018) w sposób następujący:

- językoznawstwo stosowane do nauczania języka polskiego jako obcego;
- metodyka i dydaktyka języka polskiego jako obcego;
- glottodydaktyka polonistyczna;
- glottodydaktyka porównawcza;
- bilingwizm oraz kontakty językowe polsko-obce w krajach osiedlenia Polonii.

2.1. Dydaktyka

Działalność dydaktyczna Katedry Języka Polskiego jako Obcego obejmuje obok merytorycznego nadzoru nad nauczaniem języka polskiego jako obcego w Centrum także koordynację i nauczanie w ramach specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*, oferowanej na polonistycznych studiach magisterskich kierunku *Język polski w komunikacji społecznej*, oraz studia podyplomowe z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. W roku 2017 uruchomione zostały na tym kierunku także studia o specjalności logopedycznej. Pracownicy Katedry prowadzą także liczne wykłady, seminaria

i konwersatoria na innych kierunkach i specjalizacjach oferowanych przez Wydział Polonistyki, przede wszystkim w ramach licencjatu *Język polski w komunikacji społecznej*.

2.1.1 Studia w zakresie glottodydaktyki polonistycznej

Studia magisterskie w ramach specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*, są przeznaczone dla absolwentów licencjackich studiów filologii polskiej oraz absolwentów kierunków neofilologicznych, chcących uzyskać kwalifikacje w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w kraju i za granicą. Studenci zdobywają gruntowną wiedzę z zakresu glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej, poznają metody nauczania języków obcych oraz ich dydaktyczne i psychologiczne podstawy, a także zdobywają doświadczenie zawodowe w trakcie praktyk pedagogicznych w kraju, podczas letnich sesji Szkoły Języka i Kultury Polskiej UJ lub za granicą we współpracujących z Centrum instytucjach. Absolwenci podejmują pracę w krakowskich szkołach kształcących uczniów imigranckich, uczą obcokrajowców w kraju lub wyjeżdżają za granicę na lektoriaty w takich krajach, jak: Argentyna, Brazylia, Chiny, Rosja, Ukraina, Mołdawia, Wielka Brytania, Irlandia, Niemcy, Austria, Francja, Belgia, Włochy, Portugalia.

2.1.2. Studia logopedyczne

Uruchomione ostatnio w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego logopedyczne studia drugiego stopnia kwalifikują absolwentów do wykonywania zawodu logopedy w placówkach oświatowych, służbie zdrowia, placówkach pomocy społecznej oraz poradniach i gabinetach zatrudniających logopedów. Innowacyjny program studiów opiera się na zasadach **nauczania problemowego** (ang. *problem-based learning*). Centralnym punktem programu są **studia przypadków**, rozwiązywane przez studentów w oparciu o treści logopedyczne, językoznawcze i medyczne, wprowadzane przez wykładowców. Bogaty i zróżnicowany

W POLONICUM

program praktyk odbywanych podczas studiów dodatkowo podkreśla wysoce **praktyczny profil studiów**.

2.1.3. Studia podyplomowe

Ciesząc się ogromnym powodzeniem studia podyplomowe *Nauczanie języka polskiego jako obcego* są przeznaczone dla absolwentów studiów filologicznych, którzy chcą uzyskać dodatkową specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jak obcego/drugiego. W trakcie studiów słuchacze zapoznają się z zagadnieniami glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Słuchacze studiów mają również możliwość stawiać swoje „pierwsze glottodydaktyczne kroki”, planując i przeprowadzając lekcje z cudzoziemcami uczącymi się w Centrum.

2.1.4. Koło Naukowe Glottodydaktyki Polonistycznej

Koło Naukowe Glottodydaktyki Polonistycznej zostało powołane w Centrum w roku 2006 i od tego czasu kolejne roczniki studentów angażują się w takie akcje, jak:

- ***Polish Your Polish***, program, w ramach którego studenci prowadzą indywidualne zajęcia wyrównawcze, konwersacje lub dodatkowe lekcje z obcokrajowcami uczącymi się w Centrum, przez co mają możliwość sprawdzenia swoich umiejętności nauczycielskich w praktyce;
- ***Teraz Polski***, inicjatywa, w ramach której studenci organizują indywidualne zajęcia z języka polskiego dla cudzoziemskich uczniów wybranych krakowskich szkół podstawowych i gimnazjów;
- ***Kulturalia***, prezentacje kultur krajów pochodzenia studentów Centrum.

3. Szkoła Języka i Kultury Polskiej

Szkoła Języka i Kultury Polskiej UJ organizuje nieprzerwanie od roku 1970 letnie intensywne sesje języka polskiego i polskiej kultury, oferuje także kursy



krótkoterminowe i indywidualne na zamówienie krajowych i zagranicznych instytucji partnerskich. Szkoła – najstarsza i największa w Polsce – powstała w roku 1969, ale jej początki sięgają lat trzydziestych. Tysiące studentów, profesorów, gości z całego świata uczestniczyło dotychczas w letnich programach języka i kultury polskiej. Obok intensywnych zajęć z języka polskiego Szkoła oferuje wykłady z zakresu kultury polskiej, historii, sztuki, zagadnień społecznych, politycznych i ekonomicznych, a także bogaty program turystyczny i kulturalny. Co roku w sesjach letnich uczestniczy kilkuset obcokrajowców: przyjeżdżają z kilkudziesięciu krajów świata, poznają język polski, kulturę polską i magiczne miasto Kraków, ale przede wszystkim uczestniczą w przedsięwzięciu dającym możliwość poznania innych kultur i zawarcia nowych przyjaźni. Młodzieży w wieku od 13 do 17 lat Szkoła oferuje obozy językowe *Lato Odkrywców*, zaś absolwentów szkół średnich, którzy planują studia w Polsce, zaprasza na wakacyjne kursy przygotowujące do studiów. Na uroczyste wykłady inaugurujące sesje letnie zapraszani są wybitni przedstawiciele świata polskiej nauki, kultury i polityki – byli wśród nich dotychczas m. in.: laureat Nagrody Nobla Czesław Miłosz, premier RP Jerzy Buzek, profesor Norman Davies, profesor Leszek Balcerowicz, zdobywca Oscara Andrzej Wajda, światowej sławy reportażysta Ryszard Kapuściński, poeta Adam Zagajewski. W roku 2000 minister spraw zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej nagroził Szkołę dyplomem za wybitne zasługi dla promocji Polski w świecie. Czterokrotnie, w latach 2002, 2005, 2008 i 2015 Szkoła była nagradzana prestiżowym dyplomem European Language Label,

przyznawanym przez Komisję Europejską za nowatorskie inicjatywy w nauczaniu języków obcych – w tym przypadku języka polskiego jako obcego.

4. Projekty

Pracownicy Centrum realizują z powodzeniem projekty o charakterze krajowym i międzynarodowym, podejmują także organizację konferencji naukowych. Jako przykłady mogą tu posłużyć takie, prowadzone w ostatnich latach (2014-19) przedsięwzięcia, jak:

- 2018-19: *Rozwój fonologiczny dwujęzycznych dzieci przedszkolnych mówiących po polsku i ukraińsku oraz ich jednojęzycznych rówieśników*, projekt z programu OPUS 14 Narodowego Centrum Nauki;
- 2018: Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Ocenianie i ewaluacja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, zorganizowana wspólnie z Zarządem Głównym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Instytutem Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej;
- 2017: *Testowanie i ocenianie biegłości językowej uczniów szkół polonijnych*, zrealizowany w partnerstwie z trzema organizacjami edukacyjnymi z Europy i USA projekt adresowany do nauczycieli oraz kadry zarządzającej szkół polskich za granicą, pragnącej doskonalić swoje umiejętności przedmiotowe, metodyczne, psychologiczne i menedżerskie;
- 2016: *Edukacja dla dwujęzyczności – system wsparcia przedszkoli polskich za granicą i rodzin polskiego pochodzenia*, projekt adresowany do dzieci w wieku przedszkolnym, ich rodziców i nauczycieli, którego celem było merytoryczne wsparcie pedagogów oraz rodzin polskiego pochodzenia za granicą z zakresu logopedii (profilaktyki i terapii zaburzeń w rozwoju dwujęzycznym dzieci), edukacji interkulturowej oraz dydaktyki języka polskiego jako drugiego;
- 2015: Międzynarodowa konferencja *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*, zorganizowana z okazji 70. urodzin prof. Władysława Miodunki,



poświęcona zagadnieniom z kręgu zainteresowań jubilata, takim jak językoznawstwo ogólne i stosowane, dydaktyka języka, literatury i kultury polskiej, psychologiczne i społeczne aspekty dwujęzyczności oraz kontakty międzyjęzykowe;

- 2015: *Nauczyciel polonijny wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, projekt wspierający oświatę polonijną w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz organizowania kolonii i innych form letniego wypoczynku dzieci i młodzieży;
- 2015: *Promocja studiów I i II stopnia na Uniwersytecie Jagiellońskim wśród obcokrajowców*, grant europejski finansowany z programu operacyjnego Kapitał Ludzki;
- 2015: *Po polsku po Polsce*, interaktywny kurs języka polskiego połączony z poznawaniem polskiej kultury, grant Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP;
- 2014 – 2016: *Przygotowanie porównawczego podejścia do analizy zdania dla języków francuskiego i polskiego (składniowej gramatyki kontrastywnej) przeznaczonego dla nauczycieli, tłumaczy, uczniów, studentów, badaczy zajmujących się nauką o języku oraz dydaktyką języków obcych*, projekt zrealizowany z w ramach umowy pomiędzy Rządem RP a Rządem Wspólnoty Francuskiej Belgii i Rządem Regionu Walonii;
- 2014 – 2016: *Jasne – Alles klar! – Działać wielojęzycznie z sukcesem*, interaktywne multimedialne materiały dydaktyczne do nauki języków: niemieckiego, polskiego, słowackiego i czeskiego; projekt adresowany w szczególności do podmiotów gospo-

darczych i pracowników branży samochodowej, budowy maszyn i logistyki;

- 2011 – 2014: *SpeakApps*, projekt sfinansowany ze środków European Lifelong Learning Programme, którego rezultatem jest stworzenie ogólnodostępnej i nieodpłatnej platformy internetowej umożliwiającej interaktywną naukę języków obcych;
- 2012 – 2014: Studia podyplomowe *Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej jako drugich w Polskim Ośrodku Naukowym Uniwersytetu Jagiellońskiego* w Londynie.

5. Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego

Projekt standaryzacji oceniania i poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego powstał w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego jeszcze w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku (zob. Martyniuk 1991), ale prace nad przygotowaniem opartego na tym projekcie państwowego systemu ruszyły dopiero po powołaniu w 1999 roku przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i objęciu jej przewodnictwa przez prof. Władysława Miodunkę, kierującego już wówczas Katedrą, która zastąpiła Zakład. Pierwsze państwowe egzaminy certyfikatowe przygotowano i przeprowadzono w 2004 roku przy wydatnym udziale pracowników Katedry, którzy prowadzili prace w grupach roboczych przygotowujących zestawy egzaminacyjne oraz pełnili funkcje członków komisji egzaminacyjnych powoływanych do roku 2015 centralnie przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. W roku 2015 znowelizowano przepisy regulujące prowadzenie egzaminów i powierzono ich organizację ośrodkom, które otrzymują uprawnienia z rąk Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Obecnie działa w Centrum ośrodek egzaminacyjny, który na podstawie otrzymanego w roku 2016 uprawnienia organizuje państwowe egzaminy skierowane zarówno do osób dorosłych, jak i do dzieci i młodzieży, obsługując ponad setkę zdających w każdej sesji egzaminacyjnej.

Słowa kluczowe: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Szkoła Języka i Kultury Polskiej UJ

Bibliografia

- Gębał P. E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Martyniuk W. (1991), *Nauczanie języka polskiego jako obcego – system poziomów zaawansowania i egzaminów*, [w:] Miodunka, W. (red.), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, PWN, Kraków.
- Miodunka W. (2018), *Historia pewnego pomysłu profesora Mieczysława Karasia: 50 lat krakowskiej glottodydaktyki polonistycznej (1965 – 2015)*, [w:] R. Przybylska, M. Rak, A. Kwaśnicka-Janowicz (red.), *Historia języka, dialektologia i onomastyka w nowych kontekstach interpretacyjnych*, Wydawnictwa UJ, Kraków.
- Miodunka W. (1999), *Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 lat kształcenia cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, [w:] W. Miodunka, J. Rokicki (red.), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, Universitas, Kraków.
- Rak M. (2016), *Językoznawstwo polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim dawniej i dziś (w 10 rocznicę powstania Wydziału Polonistyki UJ)*, „LingVaria” XI, nr 2, s. 7-21.
- Spyt A. (1999), *Z dziejów nauczania cudzoziemców języka polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim* [w:] W. Miodunka, J. Rokicki (red.), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, Universitas, Kraków, s. 26-33.

Regular intensive study programs in the Polish language and culture have been offered to foreign students at the Jagiellonian University in Kraków for over 50 years now. In this article, the institutional evolution from a small unit within the Faculty of Philology to the impressive contemporary format of an independent Centre within the Faculty of Polish Studies is being briefly reviewed. The extensive scope of the Centre's activities is presented in some detail, ranging from short-term custom-tailored courses prepared for domestic and international partner institutions to full size MA study programs in language pedagogy and logopaedics (speech therapy).

Ewa Lipińska, Anna Seretny

Polifunkcyjność czy specjalizacja nauczyciela polonisty?

1. Zawód: nauczyciel

Nauczyciel to zawód w takim samym stopniu ciekawy i przynoszący wiele satysfakcji, co trudny i niewdzięczny. Ciekawy i satysfakcjonujący, gdyż jest atrakcyjny i nienudny. Polega na pracy z ludźmi, wśród nich i dla nich. Uczący kształtuje ich postawy, pokazuje, jak osiągać cele, pomaga pokonywać bariery. Może cieszyć się dokonaniem uczniów, obserwować ich rozwój, towarzyszyć im w wyborach. Jednak jest to zawód trudny, gdyż wymaga sprostania wielu zadaniom (zob. Komorowska, 2002: 80-81)¹. Nauczyciel (m.in.):

- jest odpowiedzialny za *organizację pracy*, czyli sformułowanie celów, wybór materiałów i środków realizacji tych celów;
- powinien umieć *motywować uczących się* i wiedzieć, jak *udzielać im pomocy* oraz *wsparcia*, jak *przygotować ich do autonomii*;
- ma być *ekspertem*, stanowić *model językowy*;
- musi *występować w roli sędziego, egzaminatora i osoby oceniającej*;
- musi charakteryzować się umiejętnością *uwważnego słuchania i obserwowania*.

Jest to poza tym zawód niewdzięczny, m.in. dlatego, że „nauczyciele czekają długo na rezultaty swej pracy. Jeszcze dłużej przychodzi im czekać na uznanie wartości tej pracy przez młodzież, której poświęcili swe umiejętności, swe siły, swe życie. Niektórzy nie doczekają się na to nigdy” (Miodunka, 1994: 40). Dodajmy jeszcze szczegółowe oczekiwania ze strony dyrekcji, uczniów w różnym wieku oraz rodziców.

¹ W podobnym duchu wypowiadają się autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2004: 123).

Wszystko to pokazuje, jak duży ciężar spoczywa na nauczycielu i jak wielowymiarowa jest ta profesja, która obciąża do nieustannej pracy nad sobą, tj. podnoszenia kwalifikacji oraz doskonalenia cech charakteru. Uczącego postrzega się bowiem zazwyczaj łącznie – jako *specjalistę (fachowca)* oraz jako *człowieka* wraz z jego zaletami i przywarami (zob. Lipińska, 2006).

To, o czym wyżej była mowa, dotyczy wszystkich nauczycieli. W niniejszym tekście² wnikliwie przyjrzymy się węższej grupie – uczącym języka polskiego: polonistom i glottodydaktykom polonistycznym. Obecnie są dwie odrębne specjalności. Tymczasem coraz częstsze są sytuacje, gdy klasyczny polonista musi uczyć polszczyzny jako języka obcego, a ten, przygotowany do pracy z obcokrajowcami, staje przed koniecznością kształcenia uczniów polskich, np. poza Polską. Ani jedni, ani drudzy nie są do tego odpowiednio przygotowani i doświadczają wielu trudności, rozczarowań a nawet niepowodzeń.

2. Polonista, czyli kto?

W pedeutologicznej literaturze przedmiotu najwięcej pozycji koncentruje się na kompetencjach i umiejętnościach zawodowych nauczycieli, w tym także polonistów, oraz na stawianych im wymaganiach³. Wiele publikacji poświęca się przygotowaniu zawodowemu uczących języków obcych z wyszcze-

² Tekst powstał na podstawie rozdziału z książki *Nauczanie w grupach heterogenicznych...* (w druku).

³ Specyfice pracy polonistów poświęcona jest, m.in., seria *Edukacja Nauczycielska Polonisty* pod red. Anny Janus-Sitarz wydawana przez Universitas, w której ukazało się już kilkadziesiąt tomów.

O JĘZYKU

gólnieniem glottodydaktyków polonistycznych⁴. Oddzielne opisy są wynikiem odrębnych ścieżek zawodowych nauczycieli języków: obecnie w Polsce studenci kształcą się/są kształceni, by uczyć języka obcego (są potem anglistami, germanistami, romanistami itp.), polskiego jako ojczystego (stają się polonistami) lub polskiego jako obcego (zostają glottodydaktykami polonistycznymi). O ile jednak od nauczycieli języków obcych ciągle oczekuje się podobnych kompetencji, o tyle od nauczyciela polskiego życie (jeszcze nie system) zaczyna wymagać więcej. Niejednolitość kontekstów dydaktycznych, a także coraz częściej spotykane zróżnicowanie (np. wiekowe, kulturowe i językowe) uczniów sprawia, że właściwe pełnienie funkcji przewodnika wprowadzającego uczniów w świat polszczyzny wymaga od nauczyciela podwójnych kompetencji – klasycznego polonisty i glottodydaktyka polonistycznego.

3. Przyczyny zmian

W ciągu ostatnich 25 lat profil uczących się języka polskiego, a także ich potrzeby znacząco się zmieniły. Wpływ na to miało wiele czynników, wśród których dwa najważniejsze (w kontekście naszych rozważań) to wzrost mobilności społecznej oraz rewolucja cyfrowa.

Mobilność, w wyniku której znacząco powiększyła się w polskich szkołach liczba uczniów z doświadczeniem migracyjnym, nie jest już „przejściową modą, zjawiskiem epizodycznym, co w edukacji można zignorować lub przeczekać. Wprost przeciwnie – należy się do niego jak najszybciej przystosować” (Majcher-Legawiec, 2017: 94). Sprawia ona, że skala heterogeniczności klas zdecydowanie wzrosła. Dla dzieci imigrantów, a więc obcokrajowców, polszczyzna nie jest bowiem językiem *ojczystym*, lecz początkowo *obcym*, następnie *drugim*, by z czasem stać się *funkcjonalnie pierwszym*. Dla dzieci reemigrantów – Polaków, polski jest zaś językiem *odziedziczonym*⁵. Zróżnicowa-

nie dotyczy także uczniów szkół polonijnych: dla większości z nich polszczyzna jest kodem *odziedziczonym*, jednak dla pewnej części może być zupełnie *obcym* lub pozostawać *ojczystym*. Świadomość statusu, jaki język ma dla danej grupy użytkowników, jest o tyle istotna, że musi ona znaleźć bezpośrednie przełożenie na dobór i układ treści kształcenia w opracowywanych programach nauczania, przeznaczonych do realizacji w określonym kontekście, a także na stosowanie odpowiednich pomocy dydaktycznych oraz technik pracy (zob. Lipińska, Seretny, 2012a, 2012b, 2014b). Możliwości i potrzeby dzieci władających polszczyzną jako językiem *ojczystym*, *drugim*, *obcym* czy *odziedziczonym* są bowiem zupełnie inne.

Stosowane obecnie rozwiązania dydaktyczne muszą również uwzględniać dokonujący się postęp technologiczny⁶, który sprawia, że szkoła i nauczyciele nie stanowią obecnie dla uczniów głównego źródła wiedzy. Coraz wyraźniej zarysowuje się odwrócenie ról, tzn. młodszy o nowoczesnych technologiach często wie więcej niż starsi. Mówi się więc, że „w ławkach siedzą ‘cyfrowi tubylcy’ nauczani przez ‘cyfrowych imigrantów’, a czasami wręcz abnegatów” (Żylińska, 2013: 196). Sytuacja ta rodzi niekiedy poważne problemy – zaburza relacje między nimi, negatywnie wpływając na jakość nauczania/uczenia się. W dydaktyce nie chodzi jednak o stosowanie określonych narzędzi czy opanowanie jakichś sztuczek dydaktycznych. To więc, czy uczący posługuje się

wany w odniesieniu do kodu, który w szkołach danego kraju poznają dzieci imigranckie oraz wywodzące się z mniejszości narodowych. Język *obcy* to nie-rodzimy język uczącego się, na ogół poznawany w warunkach egzolingwalnych jako przedmiot (np. lekcje niemieckiego w polskich szkołach) lub na kursach językowych (zob. Lipińska, Seretny, 2016). Język *odziedziczony* (dalej: JOD) natomiast to kod używany głównie w środowisku domowym na emigracji, poza „macierzą”, gdzie stanowi podstawowe narzędzie komunikacji. Jego użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną kompetencję, gdyż na co dzień posługują się językiem kraju osiedlenia. W rezultacie więc, choć często sprawiają wrażenie rodzimych użytkowników języka ze względu na dużą sprawność komunikacyjną, to w istocie rzeczy nimi nie są, gdyż ich język jest uboższy, często też odstaje od odmiany standardowej (zob. np. Lipińska, Seretny, 2016; Żurek, 2016). O zmianie statusu języka polskiego na skutek migracji / reemigracji, zob. Lipińska, Seretny (2018).

⁶ Faktu, że stajemy się społeczeństwem informacyjnym nie da się już bagatelizować – ponad połowa zawodowo czynnych osób zajmuje się przetwarzaniem informacji (zob. Bucko, 2017).

⁴ Zob. np. Lipińska (2005), Seretny, Lipińska (2006), Gębał (2008, 2013).

⁵ Język *drugi*, równoległe z pierwszym lub obok niego, służy jako środek porozumiewania się z otoczeniem (np. niemiecki we francuskojęzycznej części Szwajcarii). Termin ten jest również stosowany

komputerem, tablicą czy rzutnikiem multimedialnym ani to, czy naucza w sposób klasyczny, w istocie nie ma aż takiego znaczenia. Ważne jest natomiast to, by nauczyciel i uczniowie się nawzajem cenili i lubili, bo jeśli uczyący „lubi swoich uczniów, a oni jego, lekcje będą sprawnie przebiegać. Jeśli tak nie jest, będzie to mało owocne” (Spitzer, 2012: 285). Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciele mają obowiązek wzbogacać swój warsztat i dostosowywać go do wyzwań współczesności⁷. Powierza się im bowiem zadanie rozwijania u uczniów umiejętności uczenia się połączonej z rozwijaniem woli i zdolności samokształcenia (zob. Uryga, 2009). Powinni więc nie tylko znać potencjał ‘cyfrowych tubylców’, których charakteryzują m.in.: spostrzegawczość, umiejętność równoległego i nielinearnego przetwarzania informacji, pragmatyzm, kreatywność i samodzielność, doskonałe opanowanie umiejętności wyszukiwania informacji oraz pracy nad materiałem graficznym⁸, lecz także umieć go wykorzystywać.

4. Cele kształcenia nauczycieli języka polskiego jako ojczystego i nierodzimego – stan obecny

Pomyślnie przebiegający proces kształcenia w dużej mierze zależy od przygotowania nauczycieli: teoretycznego (kompetencje merytoryczne), metodycznego (kompetencje dydaktyczne) i pedagogicznego (kompetencje psychologiczno-pedagogiczne)⁹.

4.1. Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako ojczystego

Zadaniem klasycznych polonistów jest nauczanie polszczyzny jako języka *ojczystego*. Muszą kształtować

u uczniów sprawność czytania ze zrozumieniem, tworzenia wypowiedzi, a także rozumienia przekazów kulturowych, gdyż za jedną z kluczowych kompetencji uważa się umiejętność interpretowania literackich i nieliterackich tekstów kultury, a „efektem opanowania kompetencji formowanych na lekcjach języka polskiego powinno być wypracowanie podstaw do świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów w społeczeństwie obywatelskim, opartego na potrzebie rozwoju indywidualnego, ale także wrażliwości na dobro wspólne” (*Raport o stanie edukacji*, 2014: 161).

Do wymogów nauczycielskiej specjalności polonistycznej zaliczyć więc należy znajomość literatury polskiej oraz obcej wraz z orientacją w stanie badań, znajomość zagadnień związanych ze skutecznością komunikacyjną oraz poprawnością językową. Przygotowanie metodyczne nauczycieli zakłada, że uczniów może cechować różny poziom uzdolnień, odmienne zainteresowania, niejednakowy poziom motywacji itp., nie przewiduje się w nim jednak, iż mogą nie legitymować się oczekiwaną (zgodnie z wiekiem) sprawnością lingwistyczną lub w ogóle nie posługiwać się językiem polskim.

W nauczaniu polszczyzny jako języka *ojczystego*, zwłaszcza w klasach licealnych, punkt ciężkości wyrażnie spoczywa na kształtowaniu kompetencji literackiej, czyniąc z przedmiotu *język polski* lekcje bardziej literatury, mniej zaś języka¹⁰. Taki stan rzeczy nie dziwi, gdyż we współczesnych akademickich programach kształcenia nauczycieli coraz bardziej odchodzi się od nauczania wiedzy o języku, zmniejsza się też do absolutnego minimum liczbę zajęć z gramatyki (zob. Tambor, 2014: 88-90)¹¹. Skutkuje to zanikiem kompetencji metodyczno-językowych i metajęzykowych u nauczycieli oraz potencjalnych nauczycieli języka polskiego jako ojczystego, a luki tej „nie da się załatać

⁷ O nastawieniu nauczycieli języka polskiego jako obcego do wykorzystywania na zajęciach tzw. nowych technologii zob. np. Lipińska, Seretny (2015); Prizel-Kania (2017).

⁸ Szeroko na ten temat pisze Żylińska (2013: 220-224).

⁹ Poza tym w grę wchodzi ich predyspozycje psychofizyczne, powołanie, talent, intuicja itp. oraz gotowość do ustawicznego (samo)kształcenia się.

¹⁰ Sformułowanie profesora Tadeusza Zgółki użyte w trakcie Jego wystąpienia na obradach plenarnych Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, Kraków, 2013. Badacz zauważa również, że „spośród wielu możliwości kreowania językowego szkoła absolutnie preferuje sferę wartości zamkniętych w tekście literackim” (Zgółka, 1997: 33, za: Bambrowicz, 2008: 477-478).

¹¹ O niedostatku zasobu wiadomości językowych nauczycieli i braku umiejętności ich przekazywania mówi Kowalikowa (2014). Autorka zwraca także uwagę na niewielki wymiar godzin przewidzianych na nauczanie języka polskiego.

O JĘZYKU

studiami podyplomowymi” (ibid.). Nauczycielom brak więc i odpowiedniej wiedzy o języku, i często-
króć także samej kompetencji językowej. Naturalną
konsekwencją pomijania zagadnień językowych przez
niedouczone/nienauczone uczących jest brak
zainteresowania uczniów tymi zagadnieniami. Tym-
czasem „nie da się bez wiedzy o tym, jaki jest język,
odpowiedzieć na pytanie, co można dzięki niemu jako
tworzywu i narzędziu osiągnąć: wyrazić oraz zdziałać”
(Kowalikowa, 2014: 31).

Programy studiów polonistycznych są zapóźnione
w stosunku do teraźniejszości, dlatego też zdaniem
Żydek-Bednarczuk należy je jak najszybciej uno-
woczyć i przystosować do potrzeb i oczekiwań
społeczeństwa informacyjnego. Autorka zauważa, że
„ewolucja informacyjna wywołuje rewolucję eduka-
cyjną, polegającą na akceptacji wielu alternatywnych
modeli kształcenia” (Żydek-Bednarczuk, 2014: 14),
w tym – jak się wydaje – kształcenia **polifunkcyjnego**.

4.2. Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako nierodzimego

Uczący języka polskiego jako obcego jest odpowie-
dzialny głównie za kształtowanie u uczniów (często od
podstaw) komunikacyjnych kompetencji językowych:
lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmaty-
cznych, na których opiera się proces rozwijania
sprawności językowych (mówienia, słuchania, pisa-
nia i czytania). Trudno bowiem rozumieć i tworzyć
poprawne komunikaty bez odpowiedniego repertuaru
środków językowych. Na nauczycielu spoczywa więc
obowiązek dobierania treści kształcenia odpowiednich
do poziomu zaawansowania językowego uczących się,
a także umiejętnej adaptacji tychże treści. Musi on
przy tym umieć zachować proporcje między naucza-
niem metajęzyka i języka, nauczaniem elementów
systemu a sprawności, recepcji i produkcji językowej,
a także stosować odpowiednie metody i techniki
nauczania itp. (zob. Lipińska, 2005). Jest również
odpowiedzialny za rozwój kompetencji ogólnych
uczących się, czyli ich wiedzy deklaratywnej, socjo-
kulturowej, umiejętności praktycznych oraz wrażli-
wości interkulturowej (zob. ESOKJ, 2003: 94-114).

W glottodydaktyce język postrzegany jest bowiem
nie tylko jako narzędzie komunikacji i poznania, lecz
także jako klucz do kultury niskiej i wysokiej.

Od glottodydaktyka polonistycznego, poza bardzo
dobrą znajomością języka – w tym i gramatyki opisow-
wej, i pedagogicznej¹², polskiej kultury oraz polskich
realiów, oczekuje się więc również wysokiego poziomu
kompetencji interkulturowej. Im szersza bowiem
jest jego wiedza o innych kulturach i kulturowo
uwarunkowanych formach zachowania, tym większa
szansa, że w trakcie wymian komunikacyjnych będą
one poddane neutralnej, przyjaznej, pozbawionej
uprzedzeń analizie.

Szczególnie trudne i odpowiedzialne zadanie stoi
przed nauczycielami szkół polonijnych (społecznych
szkołach uzupełniających na obczyźnie), muszą oni
bowiem mieć „poszerzone” kompetencje:

- merytoryczne, gdyż obejmują one umiejętność
nauczania nie tylko języka i literatury, lecz także
geografii, historii (tzw. przedmiotów ojczyźtych),
- dydaktyczne, gdyż obejmują one umiejętność
pracy z grupami składającymi się z uczniów
o zróżnicowanych biografiach językowych i nie-
jednorodnym pochodzeniu,
- psychologiczno-socjologiczne, gdyż wymagają zna-
jomości zagadnień związanych z dwujęzycznością
i dwukulturowością,
- międzykulturowe, gdyż wiążą się z koniecznością
opanowania umiejętności strategiczno-analitycz-
nych, uruchamianych w kontakcie z przedsta-
wicielami innych narodowości;
- mediacyjne.

Uczniowie pochodzą z różnych pokoleń polo-
nijnych. Oni sami lub ich rodziny wywodzą się też
z wielu regionów Polski, z małych miejscowości
i wielkich miast. Zróżnicowanie językowo-regionalne
często nadaje klasie koloryt niespotykany w szkołach
w Polsce, gdyż polszczyzna uczniów „jest zależna od
zróżnicowanych warunków społecznych i cywili-
zacyjno-kulturowych panujących w tych częściach

¹² Opiera się ona na gramatyce opisowej, lecz ma zdecydowanie
bardziej pragmatyczny, funkcjonalny charakter. Jej znajomość
pozwala, na przykład, nie tylko wskazać właściwe danemu przypad-
kowi końcówki, lecz także wyjaśnić czemu one służą, jaką pełnią
funkcję, także osobom zupełnie nie mówiącym po polsku.

Polski, z których przyjechali ich rodzice” (Lipińska, Seretny, 2014b: 165). Wszyscy zaś uczą się jej w otoczeniu egzolingwalnym, zanurzeni w języku kraju osiedlenia, a zatem uczący nieustannie występują w roli pośredników interjęzykowych i interkulturowych.

Dodajmy, że jeśli szkoły polonijne chcą się rozwijać, a nie jedynie trwać, powinny kształtować u młodzieży „wzory i postawy zachowań na miarę teraźniejszości i przyszłości” (Chodubski, 2000: 18). Muszą zatem rozbudzać aspiracje młodych ludzi, a do tego potrzebują nauczycieli prawidłowo przygotowanych i świadomych spoczywającej na nich odpowiedzialności.

4.3. Cele kształcenia – porównanie obecnych rozwiązań

Cele kształcenia w języku polskim jako *ojczystym*, *odziedziczonym* i *obcym* nie są rozłączne, gdyż we wszystkich przypadkach wagę przywiązuje się do kształcenia językowego uczących się; istotne jest również profilowanie u nich postawy tolerancji i otwartości, między innymi poprzez pokazywanie tego, co bliskie, w kontekście tego, co inne. Dla glottodydaktyków jednakże – i tu zarysowuje się wyraźna różnica – znaczenie kluczowe ma umiejętność kształtowania kompetencji językowej uczniów na bazie różnego rodzaju tekstów, która polonistom jawi się jako umiejętność pomocnicza, gdyż na plan pierwszy wysuwa się rozwijanie umiejętności interpretacji tekstów kultury¹³. W dydaktyce języka obcego dominuje więc model *zintegrowany*, w nauczaniu polszczyzny jako języka ojczystego – *paralelny*. Ten pierwszy jest o tyle korzystniejszy, iż podnoszenie poziomu kompetencji komunikacyjnej uczniów konkretyzuje się w podporządkowaniu nauki o języku nauczaniu języka. Wówczas na lekcjach dominuje rozwijanie umiejętności językowych: mówienia, czytania, rozumienia tekstu i pisanie (zob. Synowiec, 2006), które

¹³ Zakłada się też, że kompetencje językowe uczących się, zwłaszcza na wyższych etapach edukacji, rozwijać się będą samoistnie podczas czytania.

należy pogłębiać, pracując na tekstach i stosując przy tym zróżnicowane formy pracy¹⁴. Drugi model zaś jest zdecydowanie mniej pożyteczny ze względu na złe założenia, gdyż nie przewiduje się w nim pracy nad językiem uczniów, przyjmując, iż rozwinie się sam w wyniku obcowania z tekstami. Lekcje polskiego są więc w rzeczywistości lekcjami literatury polskiej a nie polszczyzny, a to przecież nie to samo.

5. Kształcenie nauczycieli a rzeczywiste potrzeby współczesnej szkoły

W wyniku przemian cywilizacyjnych i postępującej globalizacji nauczyciel języka polskiego coraz rzadziej uczy już tylko rodzimych użytkowników. Jeśli zaś w klasie są dzieci polskie – z lokalną lub obcą biografią językową oraz cudzoziemskie, prowadzenie lekcji i realizacja programu stanowią dla niego prawdziwe wyzwanie¹⁵. Często więc sobie z tym nie radzi, doświadczając frustracji czy zniechęcenia.

W polskim szkolnictwie – mimo zmieniających się realiów – świadomość, jak uczyć dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest, niestety, wciąż niska¹⁶, gdyż tradycyjnie wykształceni poloniści zazwyczaj nie dysponują ani wiedzą, ani umiejętnościami, które mogłyby usprawnić proces przeobrażania języka *odziedziczzonego* lub *obcego* w *drugi* (język edukacji). To jest zadanie dla glottodydaktyków polonistycznych, czyli dla osób, które potrafią uczyć polszczyzny jako języka „innego” (zob. Lipińska, Seretny, 2018).

Klasyczni poloniści nie są też przygotowani do nauczania języka polskiego jako *odziedziczzonego*

¹⁴ Chodzi np. o pracę w grupach, która – jak wykazuje *Raport o stanie edukacji* (2014: 170) – aktywizując uczniów, sprzyja nie tylko kształtowaniu umiejętności językowych, lecz także poszerzaniu kompetencji społecznych (współdziałania, odpowiedzialności za siebie i innych itp.). Jest jednak najrzadziej stosowanym sposobem organizacji zajęć na lekcjach języka polskiego jako ojczystego.

¹⁵ W niniejszym tekście koncentrujemy się na szkole, gdyż tam skala problemów, o których mowa, jest największa. Zróżnicowanie uczących się wynikające z odmiennego statusu, jaki ma dla nich polszczyzna, dotyka jednakże wszystkie pozostałe konteksty dydaktyczne.

¹⁶ Potwierdzają to wypowiedzi uczących, którym przychodzi pracować w zróżnicowanym językowo, a zarazem kulturowo środowisku, zob. Lipińska, Seretny (2014a).

O JĘZYKU

w szkołach poza Polską¹⁷, gdyż zazwyczaj brakuje im, jak już wspomniano, dobrej znajomości gramatyki funkcjonalnej (i opisowej, i pedagogicznej), metod oraz technik właściwych glottodydaktyce, a także świadomości, że uczący się polskiego na niepolskim gruncie mają swoje oczekiwania i potrzeby. Co więcej – często nie zdają sobie sprawy, że praca za granicą wymaga podjęcia rozlicznych obowiązków, takich, jak: organizowanie projekcji polskich filmów, polskich wystaw, wyjść na spotkania z polskimi pisarzami i innymi twórcami, wygłaszanie regularnych lub okolicznościowych referatów, nauczanie polskich piosenek, przygotowanie uczniów do konkursów, ale czasem też degustacja polskich potraw w domu lektora (zob. Sajenczuk, 1987: 108). Ponadto wskazana jest znajomość miejscowego języka i kultury, pewna wiedza historyczna, geograficzna, socjokulturowa itd., a w dodatku uczący na obczyźnie powinien cechować się dużą wrażliwością międzykulturową i rozumieniem relacji między Polską a światem lokalnej społeczności¹⁸. Glottodydaktycy z kolei nie zawsze mają wystarczające kwalifikacje, by umiejętnie nauczać języka polskiego jako *rodzimego*. Przygotowujące ich do zawodu studia magisterskie, choć dają takie uprawnienia, nie umożliwiają im dogłębnego poznania literatury polskiej, zwłaszcza tej współczesnej, a także opanowania trudnej sztuki krytycznej analizy i interpretacji tekstów kultury. I jednym, i drugim brak wystarczającej wiedzy o języku, jego strukturach, ich funkcjach, o środkach językowych i sposobach ich pożytkowania dla osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego. Jest to konsekwencja wspomnianej już wcześniej marginalizacji kwestii językowych w procesie kształcenia przyszłych

nauczycieli polskiego, która współgra ze społecznym przyzwoleniem na językową bylejakość.

Słowa Kwiatkowskiej-Ratajczak, która przed dwudziestu niemal laty mówiła, że „kształcenie nauczycieli nie sprawdza się” (1999: 38), pozostają więc – niestety – wciąż aktualne.

6. Nowe ścieżki kształcenia

Rewolucja cyfrowa, migracje oraz zjawisko nasilającej się niejednorodności językowej i kulturowej uczniów sprawiają, że konieczna jest modernizacja i restrukturyzacja studiów polonistycznych, a przede wszystkim określenie „aktualnych standardów kwalifikacji zawodowych nauczyciela w zakresie trzech najistotniejszych elementów: wiedzy, kompetencji i predyspozycji. Szkoła musi dostosować się do otoczenia, w jakim funkcjonuje, a to pociąga za sobą zmiany nie tylko na płaszczyźnie organizacyjnej, lecz także świadomościowej. Ponadto wymaga zasadniczych zmian w kształceniu kadry nauczycielskiej. Jeśli więc chcemy, by edukacja nauczycieli stała się „głównym architektem przemian cywilizacyjnych” (Chodubski, 2000: 17), konieczne jest odejście od wąskiej specjalizacji procesu kształcenia przyszłych pedagogów i poszukiwanie wielotorowych rozwiązań systemowych. Od osób podejmujących pracę w szkole coraz częściej będzie się wymagać, aby dysponowały znacznie szerszym niż dawniej repertuarem skutecznych strategii i metod pedagogicznych, by posiadały „umiejętności przystosowywania programu do możliwości uczniów, dla których szkoła może okazać się rozpaczliwie trudna lub odstająca daleko od ich zwykłego życia” (Arends, 1994: 32, za: Bambrowicz, 2008: 477).

Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłby taki przebieg studiów, aby po ich ukończeniu nauczyciele byli przygotowani do nauczania języka polskiego jako *rodzimego, drugiego, obcego i odziedziczonego*¹⁹, mając przy tym możliwość wyboru specjalizacji w zakresie,

¹⁷ Nauczyciel języka polskiego jako *odziedziczonego* powinien być po części klasycznym polonistą, po części zaś glottodydaktykiem, gdyż nauczanie JOD stanowi „przypadek szczególny, w którym w sposób naturalny przenikają się i nakładają na siebie cele nauczania języka jako *obcego* oraz jako *ojczystego*, zazwyczaj postrzegane jako rozbieżne” (Lipińska, Seretny, 2012a: 89).

¹⁸ Sytuacja zmienia się w ostatnich latach dzięki programowi Erasmus Placemint, w ramach którego studenci wyjeżdżają zagranicę na staże lektorskie. Nie tylko promują tam język i kulturę polską, ale także zdobywają cenne doświadczenie dydaktyczne i mogą zobaczyć zalety oraz wady pracy poza Polską. Zob. Dobesz (2014).

¹⁹ Obecnie jest to możliwe wówczas, gdy kończą równolegle dwa kierunki studiów w ramach specjalności/specjalizacji w wielu ośrodkach uniwersyteckich w Polsce lub jedno studia uzupełniają podyplomowymi. Zob. U. Dobesz (2014).

na przykład *ojczystego i drugiego czy odziedziczonego i obcego*²⁰. Świadomość, że nauczany język może mieć różny status dla podopiecznych jest nieodzowna w wykonywaniu swoich obowiązków i sprawia, że uczący będzie lepiej przygotowany na zmierzenie się z rzeczywistością zawodową²¹. Ustrzeże go to być może przed negatywnymi skutkami własnej niewiedzy, która może szkodzić jemu samemu, ale też zniweczyć wysiłki kolegów/współuczących. Dlatego – zdaniem Kowalikowej (2014: 36) – tak wiele zależy od tego, co jako specjalista wyniesie ze studiów, a więc od uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli-polonistów. Niemniej ważna, choć w nieco dalszej perspektywie, będzie również jego chęć podnoszenia kwalifikacji tak w formie zinstytucjonalizowanej, jak i na drodze samokształcenia.

Wszystko to, o czym wyżej wspomniano, warsztat pracy przyszłych polonistów byłby bardziej adekwatny do potrzeb edukacyjnych w kraju i za granicą, zwiększając ich szanse na zdobycie zatrudnienia w coraz bardziej wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości. Odpowiadając zatem na postawione w tytule pytanie, jednoznacznie opowiadamy się za **polifunkcyjnością** polonisty XXI wieku, gdyż tylko wielotorowo wykwalifikowany nauczyciel będzie w stanie sprostać oczekiwaniom współczesnej szkoły, jej uczniów i ich rodziców.

Polifunkcyjność jest tu rozumiana nie tylko jako efekt kształcenia/studiowania, ale także jako jego realizacja w życiu zawodowym. Od początku kariery nauczycielskiej należy bardzo dbać o to, aby nie wyspecjalizować się zbyt wąsko. Przykładowo, w glottodydaktyce polonistycznej jest niemało osób, które niemal od pierwszego dnia pracy koncentrują się na ograniczonym wycinku nauczania, tzn. uczą tylko mówienia, na tym samym poziomie, takich

samych odbiorców (np. Słowian). Czasem wręcz są szufladkowani jako np. ‘pan od gramatyki dla średnio zaawansowanych’, czy ‘pani od fonetyki dla początkujących’. Stąd już, bez względu na liczbę przepracowanych lat, o krok do rutyny, która jest wrogiem rozwoju, otwartości i polifunkcyjności²².

Na koniec warto podkreślić, że uczący innych przedmiotów niż język polski także powinni posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie postępowania z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (zob. Lipińska, Seretny, 2017) oraz odpowiednie obeznanie w kwestii dwu- i wielojęzyczności, wpływu migracji na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie dzieci, międzykulturowości, czy też rozwiązań prawnych możliwych/koniecznych do zastosowania w przypadku pojawienia się w szkole imigrantów. Nie ulega bowiem wątpliwości, że **każda lekcja jest w istocie rzeczą również lekcją języka**.

Słowa kluczowe: nauczyciel polonista, glottodydaktyka polonistyczna, cele kształcenia nauczycieli języka polskiego jako ojczystego i nierodzimego, polifunkcyjność polonisty

Bibliografia

- Bambrowicz O. (2008), *Quo vadis polonisto, czyli jak uczyć tych, którzy będą uczyli*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 473-480.
- Bucko D. (2017), *Badanie i rozwijanie świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 83-87.
- Chodubski A. (2000), *Aktualne tendencje rozwoju oświaty polonijnej*, [w:] *Miscellanea oświaty polonijnej*, J. Knopek (red.), Instytut Nauk Politycznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz, s. 17-30.
- Dobesz U. (2014), *Budujemy mosty. Promocja języka i kultury polskiej w ramach programu Erasmus*, [w:] *Sukcesy, problemy, wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, A. Miel-

²⁰ Na wzór amerykańskiego *academic major* i *minor*, gdzie uniwersytet decyduje, jakie zajęcia i w jakim wymiarze godzin, student musi zaliczyć, by uzyskać specjalizację podstawową (*major*) i dodatkową (*minor*).

²¹ Koniecznością jest wprowadzenie do podstawy programowej dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych przedmiotu *język polski jako obcy/drugi/odziedziczony*. Wówczas zawód glottodydaktyka polonistycznego wejdzie na listę specjalności nauczycielskich, regulując w ten sposób niejasną sytuację prawną dużej już grupy tych nauczycieli.

²² Dlatego każdy nauczyciel języka obcego powinien przebyć drogę od A1 do C2, doświadczając uczenia wszystkich sprawności i wszystkich podsystemów. Do tego powinien wypróbować stosowania różnych metod i technik nauczania, nabyć umiejętność pracy w różnych – pod względem składu – grupach. Wtedy dopiero można go nazwać wykwalifikowanym nauczycielem, dojrzałym, wszechstronnym profesjonalistą.

O JĘZYKU

- czarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział Filologiczno-Filozoficzny, Prace Komisji Językoznawczej, tom 62, Poznań 2014, s. 341-353.
- Europejski system opisu kształcenia językowego, tłum. W. Martyniuk, CODN, Warszawa 2003.
- Gębał P.E. (2008), *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 464-471.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kowalikowa J. (2014), *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, K. Biedrzycki i in. (red.), Universitas, Kraków, s. 25-36.
- Kwiatkowska-Rajatzak M. (1999), *O niektórych uwarunkowaniach zawodowej edukacji nauczycieli* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. XV, E. Polański, Z. Uryga (red.), s. 38-55.
- Lipińska E. (2005), *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/ drugiego w Polsce i na obczyźnie*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 78-87.
- Lipińska E. (2006), *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Universitas, Kraków, s. 79-98.
- Lipińska E., Seretny A. (2012a), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 228.
- Lipińska E., Seretny A. (2012b), *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4, s. 23-37.
- Lipińska E., Seretny A. (2014a), *Polonista, ale jaki? O pograniczach dydaktyki polonistycznej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, K. Biedrzycki i in. (red.), Universitas, Kraków, s. 107-118.
- Lipińska E., Seretny A. (2014b), *Nauczanie polszczyzny w skupiskach polonijnych – doświadczenia, wnioski, propozycje*, [w:] *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, pod. red. D. Praszałowicz, J. Kulpińskiej, Polska Akademia Umiejętności, Kraków, s. 161-172.
- Lipińska E., Seretny A. (2015), *Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 18, s. 2-8.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” (2016), nr 10, s. 37-51.
- Lipińska E., Seretny A. (2018), *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne. Monografia zbiorowa*, P.E. Gębał (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83-101.
- Majcher-Legawiec U. (2017), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 93-97.
- Miodunka W. (1994) *Mistrzowie, nauczyciele i uczniowie. Szkolnictwo polskie za granicą*, [w:] *Masters, Teachers and Pupils: Polish Education Abroad*, School of Slavonic and East European Studies, University of London, London (s. 29 – 40).
- Nauczanie w grupach heterogenicznych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, (w druku).
- Prizel-Kania A. (2017), *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo – badanie opinii nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 88-92.
- Raport o stanie edukacji. Liczą się nauczyciele*, M. Fedorowicz, J. Chojńska-Mika, D. Walczak (red.), Warszawa 2014.
- Sajenczuk E. M. (1997), *O roli lektora gościnnego języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, W. Miodunka (red.), Universitas, Kraków, s. 105-114.
- Seretny A., Lipińska E. (2006), *Szkoły etniczne w Stanach Zjednoczonych a kształcenie przyszłych elit*, [w:] *Funkcje i zadania elit w środowiskach polonijnych*, J. Knopek (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 127-139.
- Spitzer M. (2012), *Jak uczy się nasz mózg* (tłum. M. Guzowska-Dąbrowska), PWN, Warszawa.
- Synowiec H. (2006), *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, A. Mikołajczuk, E. Bańkowska (red.), Wydawnictwo Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 125-136.
- Tambor J. (2014), *Znajomość języka a wiedza o języku. Uwagi o uczeniu nauczania języka polskiego*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, K. Biedrzycki i in. (red.), Universitas, Kraków, s. 83-92.
- Uryga Z. (2009), *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*, „Polonistyka” nr 7, s. 6-10.
- Żurek A. (2016), *Badanie polszczyzny odziedziczonej na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego*, „LingVaria”, nr 1, s. 191-202.
- Żydek-Bednarczuk U. (2014), *Dydaktyka polonistyczna wobec nowych kompetencji języka i multimediów*, [w:] *Polonistyka*

dziś – kształcenie dla jutra, t. 3, K. Biedrzycki i in. (red.), Universitas, Kraków, s. 11-24.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Presently teaching of Polish as a native tongue and as a foreign language are two different professions. Yet as in Polish schools the number

of children with complex language biographies is constantly growing it would be more desirable for teachers of Polish to have double competences, a teacher of Polish as a native and foreign/second language. The text shows how the context in which Polish language is taught has recently changed and what the education of double-competence teachers could look like.

Anna Seretny

Inferencja leksykalna – ważna strategia czytelnicza w języku obcym

1. Wprowadzenie

Współczesny rozwój cywilizacyjny cechuje ogromny przyrost informacji, z których większość przekazywana jest za pomocą druku i pisma (Pawłowska, 2002: 8). Dostęp do źródeł wiedzy, korzystanie z nich, krytyczna analiza zawartych w nich treści wymaga od użytkownika języka dobrze opanowanej umiejętności czytania. Nic więc dziwnego, że sprawność ta zajmuje szczególne miejsce w rozważaniach dotyczących *kompetencji szkolnych (akademickich)* uczniów (Rabiej, 2017: 263). Pozostając we wzajemnej zależności z rozwojem poznawczym¹, determinuje ona ich sukces edukacyjny: postępy w nauce, tempo zdobywania wiedzy i stopień jej internalizacji².

Umiejętność czytania ważna jest również w glotto-dydaktyce. Powodów po temu jest wiele, dwa z nich

jednakże wydają się szczególnie istotne. Po pierwsze, dla wielu osób sprawny odbiór tekstów w języku obcym (J2) coraz częściej staje się wymogiem nie tylko w życiu profesjonalnym, lecz także osobistym (zob. Chodkiewicz, 2016: 79); po drugie – w warunkach formalnych (nauczania systemem szkolnym/akademickim) to właśnie teksty pisane dostarczają uczącym się największej ilości trwałego inputu, przyczyniając się pośrednio i bezpośrednio do poszerzania ich zasobu słownikowego³.

Zagadnieniu rozwijania umiejętności czytania w J2 zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym poświęcono wiele publikacji. Poszczególne prace koncentrowały się na lingwistycznych, psycholingwistycznych oraz indywidualnych aspektach i uwarunkowaniach procesu czytania w J2, na różnicach między czytaniem w J1 i J2. Badacze próbowali też wyjaśnić, jak funkcjonują podczas lektury procesy niższego i wyższego rzędu. Zastanawiali się wreszcie

¹ Za pośrednictwem języka poznajemy świat, stanowi on oparcie dla ćwiczenia myśli, utrwała nasze doświadczenia życiowe (zob. Bartmiński, 2001).

² Większość treści przedmiotowych jest przekazywana za pomocą tekstów często opatrzonych wieloma instrukcjami i komentarzami. Niezrozumienie lub niedostateczne rozumienie przekazu i/lub towarzyszących mu poleceń hamuje proces uczenia się.

³ Czytając, uczący się poznają znaczenia nie tylko pojedynczych słów, lecz także *ciągów formułicznych* (tj. rozmaitych zwrotów, wyrażeń, fraz), czyli jednostek języka niepodlegających segmentacji na poziomie recepcji i przywoływanych jako „całości” w trakcie produkcji.

O JĘZYKU

nad strategiami uruchamianymi przez uczących się w trakcie odkodowywania treści przekazu oraz w tzw. „sytuacjach kryzysowych”, czyli wówczas, gdy napotykają nieznane słowa. Próbę ustalenia znaczeń nierozpoznanych jednostek przy wykorzystaniu informacji wewnątrz-, zewnątrz- lub międzyjęzykowych określili mianem strategii *domysłu* (zob. Szalek, 2003) lub *inferencji leksykalnej* (zob. m.in. Haastrup, 1991; Hu, Nassaji, 2014; Wesche, Paribakht, red., 2010). Z badań Oxford (1990) wynika, że jest ona bardzo często stosowana przez uczących się, lecz niekoniecznie właściwie i nie zawsze z dobrym skutkiem. Wydaje się więc, że nauczyciele powinni dobrze rozumieć jej naturę, uwarunkowania i ograniczenia, by odpowiednio kierunkować działania intuicyjnie podejmowane przez swoich podopiecznych.

2. Proces czytania a zjawisko inferencji leksykalnej

Czytanie to wieloaspektowy i wielopłaszczyznowy proces przetwarzania danych językowych. Procesy niższego rzędu – rozpoznawanie graficznego kształtu słów, łączenie ich ze znaczeniem aktualizowanym w danym kontekście oraz analiza składniowa zdań – stanowią mechanizm otwarcia dla procesów wyższego rzędu, tj. tworzenia jednostek znaczeniowych na poziomie tekstu, wnioskowania, interpretacji przedstawianych faktów na podstawie doświadczeń lub posiadanej wiedzy ogólnej itp. (zob. Chodkiewicz, 2016: 81). Umiejętność tę często definiuje się więc (zob. m.in. Perffetti, 1995: 108) jako głębokie uzależnione od kontekstu rozumienie przekazu (*góra-dół*), opierające się na szybkim, automatycznym, elastycznym i niezależnym od kontekstu rozpoznawaniu znaczeń wyrazów i pełnionych przez nie funkcji (*dół-góra*). Nic więc dziwnego, że znajomość leksyki często postrzegana jest jako jeden z jej istotniejszych determinantów⁴. Czytelnicy, którzy znają więcej słów, sprawniej

poruszają się w materii tekstu, lepiej go też zazwyczaj rozumieją.

O tempie przebiegu procesów niższego rzędu decyduje szybkość, z jaką wyrazy tworzące tekst są rozpoznawane przez czytających⁵. Kryterium rozpoznawalności pozwala podzielić je na trzy kategorie (zob. Coady, Carrel, Nation, 1985). W pierwszej znajdują się tzw. słowa identyfikowane wzrokowo (*sight vocabulary*), tj. takie, których formy i znaczenia są znane użytkownikowi niezależnie od kontekstu, w jakim się właśnie pojawiają; do drugiej należą jednostki leksykalne rozpoznawane jedynie w określonym kontekście (*context vocabulary*), do trzeciej – słowa zupełnie nieznane (*unknown vocabulary*). Słowa z kategorii pierwszej łączone są ze znaczeniem szybko i niemal bezwiednie. Pozostałe w mniejszym lub większym stopniu spowalniają procesy *dół-góra*, utrudniając lub wręcz uniemożliwiając uruchomienie tych *góra-dół*. Napotykając nieznane lub znane jedynie po części słowa, czytelnicy w różny sposób usiłują pokonać przeszkody. Jeśli w trakcie prób nie sięgną do słowników lub innych źródeł wiedzy, a będą próbować odgadnąć, co one oznaczają – dokonają inferencji leksykalnej.

Paribakht i Wesche (1999: 198) definiują to zjawisko jako proces, w którym do ustalania znaczenia nieznanych jednostek wykorzystywane są pewne ich cechy czy atrybuty oraz kontekst, w którym się pojawiają. Ujęcie szersze, przyjęte w niniejszej pracy, zaproponowała Haastrup (1991: 40). Jej zdaniem, w procesie dochodzenia do znaczenia użytkownik wykorzystuje nie tylko dane tekstowe, lecz także odwołuje się do swojej wiedzy zewnątrz- intra- i interjęzykowej⁶.

⁴ Według Bernhardt (2005), na stopień rozumienia tekstu wpływają: wprawa wyniesiona z J1 (odpowiada ona za wariację w czytaniu w J2 w ok. 20%), **znajomość słownictwa (w 30%)** oraz czynniki umykające jednoznacznej klasyfikacji, np. stosowane strategie rozumienia, zaangażowanie w lekturę, motywacja oraz wiedza

tematyczna i merytoryczna przejawiająca się w znajomości terminów, czyli **słów** (w 50%).

⁵ Sprawny czytelnik wywołuje z pamięci **przynajmniej 5** słów na sekundę.

⁶ O źródłach wiedzy wykorzystywanych w procesie inferencji szeroko pisze Carton (1971).

Tabela 1 Rodzaje inferencji leksykalnej

INFERENCJA	DEFINICJA	PRZYKŁAD
FORMALNA	dochodzenie do znaczenia na podstawie analizy budowy wyrazów, poszukiwania analogii do form już znanych oraz informacji gramatycznych	<i>Rozmawialiśmy długo, ale nie była to miła rozmowa.</i> <i>rozmawiać</i> → <i>rozmowa</i> (rzeczownik pochodzący od czasownika)
	dochodzenie do znaczenia na podstawie łączliwości składniowej lub semantycznej wyrazów znajdujących się w sąsiedztwie nieznanego	<i>Popęłnił wykroczenie.</i> Jeśli uczący się wie, że czasownik <i>popęłnić</i> łączy się z rzeczownikami oznaczającymi czyn naganny, wie, że taki właśnie czyn został popełniony, choć nie do końca wie, jaki.
KONTEKSTOWA	dochodzenie do znaczenia na podstawie analizy treści kontekstu, w którym się pojawia	<i>Bardzo proszę o czytelny podpis. Muszę wiedzieć, kto odebrał list.</i> Kontekst wskazuje, że jest to taki podpis, który da się przeczytać, innymi słowy – <i>wyraźny</i> .
TEMATYCZNA/ MERYTORYCZNA	dochodzenie do znaczenia na podstawie posiadanej wiedzy	<i>Kanarek ma żółty kolor.</i> Jeśli uczący się dysponuje pewnym zasobem wiedzy na temat kanarka, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że domyśli się znaczenia wyrazu <i>żółty</i> .

(źródło: opracowanie własne)

3. Rodzaje inferencji leksykalnej

Inferencja leksykalna jest strategią i globalną, i lokalną⁷, gdyż uczący się może ją uruchomić na wielu płaszczyznach: na poziomie *wiedzy ogólnej* i/ lub *merytorycznej*, odwołując się do zasobów swojej pamięci długotrwałej; na poziomie *syntaktycznym* – posiłkując się strukturą zdania, w którym pojawia się nieznaną jednostkę, na *semantycznym* – kontekstem, zarówno bezpośrednim, jak i szerszym; na *leksykalnym* zaś – poddając analizie budowę i/lub formę nieznaną jednostki, na *stylistycznym* – jej użycie. Inferencję o podłożu semantycznym i stylistycznym można nazwać kontekstową, tą o podłożu syntaktycznym i leksykalnym – formalną, a domyślanie się znaczenia

przy wykorzystaniu wiedzy ogólnej – merytoryczną lub tematyczną (zob. tabela 1). Czytelnik może odwoływać się do każdej z nich z osobna lub stosować je łącznie.

4. Czynniki wspomagające lub utrudniające inferencję leksykalną

Dochodzenie do znaczenia słów pojawiających się w tekście nie jest zadaniem łatwym, a o powodzeniu tego procesu decyduje wiele warunkujących się wzajemnie lub nakładających się na siebie czynników. Część z nich ma związek z osobą uczącego się jako czytelnika, część – z tekstem, w którym nieznaną jednostkę się pojawiają.

Czynniki związane z osobą uczącego się można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej zaliczane są determinanty mające charakter lingwistyczny (L), do drugiej – poznawczy (P). Są także i takie, które mają naturę mieszaną (L/P) (zob. zestawienie 1). Poniżej zostaną omówione te, które należą do grupy pierwszej i trzeciej (L oraz L/P) ze względu na ich ogólną i bardziej uniwersalną (mniej osobniczą) naturę.

⁷ Terminy te wprowadziła Brantmeier (2003). Określając strategie rozumienia mianem operacji mentalnych, które zachodzą, gdy użytkownik języka czyta tekst i próbuje go zrozumieć, podzieliła je na globalne oraz lokalne. Wśród pierwszych znalazły się, między innymi, próby antycypowania treści, wnioskowanie na podstawie wiedzy ogólnej, posiłkowanie się informacjami około tekstowymi (grafami, ilustracjami, śródtytułami) itp. Strategie o charakterze lokalnym to zwracanie uwagi na znaki przestankowe, na wyrazy synsemantyczne i ich funkcje, a także analiza najbliższego kontekstu, sprawdzanie znaczenia wyrazów w słowniku, korzystanie z glossów, jeśli są one dostępne itp.

O JĘZYKU

Zestawienie 1. Czynniki związane z osobą uczącego się i ich charakter

• zasobność słownika mentalnego (znajomość słownictwa wszcz)	L
• stopień znajomości wyrazów tworzących słownik mentalny (znajomość słownictwa w głąb)	L
• poziom biegłości językowej	L
• zakres wiedzy językowej i metajęzykowej	L
• biografia językowa	L
• umiejętności czytelnicze w J1	L/P
• zakres wiedzy ogólnej, tematycznej, merytorycznej	L/P
• umiejętność wykorzystywania wskazówek kontekstowych, tj. właściwego przetwarzania znaczenia słowa opartego nie tylko na procesach <i>dół-góra</i> , lecz także <i>góra-dół</i>	L/P
• umiejętność poszukiwania analogii między zjawiskami już znanymi w języku a właśnie spotykanymi	L/P
• umiejętność skupienia się na szczegółach	P
• umiejętność wnioskowania	P
• gotowość do podjęcia wysiłku poznawczego	P

(źródło: opracowanie własne)

Czynniki, które są zazwyczaj wymieniane jako niezwykle istotne dla trafnego ustalenia znaczenia nieznanego wyrazu, to *zasób słownika mentalnego* (liczba znanych jednostek) oraz jego *jakość* (stopień ich przyswojenia). Są one bezpośrednio powiązane z kolejnym, którym jest *poziom zaawansowania językowego* uczącego się (zob. Haastруп, 1991). I tu obserwuje się dość oczywiste skądinąd zależności: im lepsze „zaplecze” leksykalne uczących się, im ich poziom biegłości wyższy, tym większe prawdopodobieństwo, iż proces inferencji zakończy się powodzeniem. Wynika to z tego, że rosnąca biegłość w sposób naturalny wiąże się z opanowywaniem coraz większej liczby jednostek leksykalnych i coraz lepszej ich znajomości, dzięki czemu siatka odwołań możliwych do wykorzystania w procesie inferencji jest bogatsza. Inferencja także, jak każda czynność, wymaga wprawy, nic zatem dziwnego, że trafniej dokonują jej osoby biegle znające język.

Skromniejsze „zaplecze słownikowe” często bywa wymieniane jako główna bariera uniemożliwiająca stosowanie domysłu językowego, gdyż nawet jeśli w kontekście znajduje się odpowiednie wskazówki, to obecność w nim innych nieznanymi jednostek może przesadzić o nieskuteczności podejmowanych działań. Badacze są więc skłonni przypuszczać, że trafne dochodzenie do znaczenia staje się bardziej

prawdopodobne i przychodzi z większą łatwością po osiągnięciu przez uczących się czegoś na kształt „progu leksykalnego” (*threshold*)⁸. Przyznają jednak przy tym, że ustalenie jego wysokości jest uwarunkowane wieloma czynnikami: indywidualnymi (np. umiejętności czytelnicze w J1, zdolność wnioskowania), międzyjęzykowymi (np. typologiczna i genetyczna odległość języka wyjściowego i docelowego), środowiskowymi (np. sposobem nauczania sprzyjającym domysłowi lub do niego zniechęcającym) i w związku z tym niezwykle trudne.

W procesie inferencji nie bez znaczenia jest *biografia językowa* czytelnika. Uczący się z powodzeniem danego J2 jako kolejnego obcego kodu mają do dyspozycji zupełnie inny potencjał strategiczny, na który składają się: szerszy zazwyczaj repertuar sprawdzonych sposobów działania, większa umiejętność radzenia sobie z trudnościami oraz rozleglejsza wiedza *językowa* oraz *metajęzykowa*. Wagę tej ostatniej trudno przecenić, dlatego też coraz liczniejsze grono glottodydaktyków opowiada się za jej eksplicitnym

⁸ Jest to wyraźne nawiązanie do hipotezy progu językowego (*Language Threshold Hypothesis*) Aldersona (1984), zgodnie z którą przeniesienie strategii/umiejętności czytelniczych z J1 do J2 staje się w pełni możliwe dopiero po osiągnięciu pewnego poziomu biegłości językowej, czyli po poznaniu określonego zasobu słownikowego, struktur gramatycznych, wskaźników zespolenia, znaczników dyskursu.

budowaniem i rozwijaniem w procesie kształcenia. Jest to w istocie rzeczy apel o analityczne nauczanie gramatyki w miejsce preferowanego ostatnio sposobu holistycznego, obecne w tym pierwszym działania⁹ umożliwiają bowiem w dochodzeniu do znaczeń wyrazów pożytkowanie wiedzy o strukturze języka docelowego. Znajomość struktur i niesionych przez nie znaczeń pozwala na przykład wydatnie „zawęzić obszar poszukiwań” do miejsc w przypadku rzeczowników w bierniku pojawiających się po przyimku ‘nad’ poprzedzonym czasownikiem ruchu. Władanie z kolei więcej niż jednym językiem otwiera furtkę interkomprehensji, tj. możliwości dochodzenia do znaczenia na drodze poszukiwania podobieństwa międzyjęzykowego.

Zakres wiedzy (ogólnej, tematycznej, merytorycznej) także wspomaga proces inferencji, jednocześnie wydatnie równoważąc braki językowe. Znajomość zjawisk, faktów, procesów pozwala bowiem czytelnikowi rozumieć tekst, nawet jeśli pojawia się w nim wiele nieznanych mu dotąd w J2 słów (zob. Nagy, 1997). Świetne opanowanie języka natomiast nie rekompensuje w tym samym stopniu braku wiedzy. Trzeba więc pamiętać, że przeszłość edukacyjna uczących się nie zawsze jest jednorodna, a fakt ten może zaciążyć na możliwości właściwego odczytania przez nich wskazówek znajdujących się w kontekście.

Kolejnym czynnikiem, który sprawia, że czytelnik bez większego wahania podejmuje działania w celu ustalenia znaczenia jest *oczytanie w J1*. Ci uczący się, którzy często oddają się lekturze tekstu w swoim języku, mają zazwyczaj wypracowane sposoby radzenia sobie z nieznanymi słowami, a choć nie zawsze są to działania uświadomione, to zazwyczaj bywają dość sprawnie przenoszone na grunt kodu właśnie opanowywanego.

O tym, czy inferencja leksykalna zakończy się sukcesem, decydują także **czynniki związane z tekstem**. Wśród nich są:

- poziom złożoności warstwy leksykalnej i strukturalno-składniowej,

- wymagania poznawcze przekazu,
- kulturowa obcość/bliskość,
- stopień trudności słów podlegających inferencji,
- liczba/gęstość wskazówek kontekstowych umożliwiających domysł.

Wysoki *stopień skomplikowania warstwy strukturalno-składniowej* dyskursu utrudnia inferencję, niski – stanowi dla niej przyjazny mechanizm otwarcia. Uczący się, czytając trudny, złożony pod względem językowym tekst, mniej chętnie podejmują wyzwanie, jakim jest domyślanie się znaczeń z kontekstu, „czują” bowiem, że i tak niewiele to wniesie w ich ogólne rozumienie treści przekazu¹⁰. Jest też rzeczą oczywistą, iż *nadmierna gęstość wyrazów nieznanych* uniemożliwia czytelnikowi jakikolwiek domysł językowy. Według Nationa (2001), na ogół jesteśmy w stanie ustalić znaczenie słów, jeśli ich liczba w tekście nie przekracza 5%.

Zdaniem Haastrup (1991) trafna inferencja w dużej mierze zależy od *odpowiedniej liczby i jakości wskazówek kontekstowych* znajdujących się w tekście. Analizując otoczenie nieznanego słowa, daje się niekiedy odnaleźć jego definicję lub peryfrazę wyjaśniającą jego znaczenie¹¹. Można je też ustalić, poszukując w tekście porównań, kontrastów, podobieństw wyrażanych za pomocą takich środków językowych jak: synonimy, antonimy, hiponimy, hiperonimy; można w końcu poddawać analizie wskaźniki zespolenia, apozycje, a także nastrój, jaki autor wywołuje/ chce wywołać u czytelnika¹². Inferencję wspomaga więc wydatnie redundancja kontekstu, która cechuje wypowiedzi o niższym stopniu złożoności. Bensoussan i Laufer (1984: 27) podkreślają jednak, że umiejętne poszukiwanie i wykorzystywanie dostarczanych przez tekst wskazówek jest zależne od poziomu zaawanso-

¹⁰ Stopień trudności tekstu można ustalić, kierując się doświadczeniem, intuicją lub wskaźnikami czytelności (zob. Seretny, 2006).

¹¹ Np. *Miał rozległe zainteresowania, gdyż ciekawiła go nie tylko historia, lecz także filozofia, kultura, antropologia (rozległe zainteresowania, czyli takie, które obejmują wiele dziedzin).*

¹² Zestawienie informacji kontekstowych wykorzystywanych w procesie inferencji leksykalnej przedstawili przed wielu laty Robinson i Good (1967). Omówienie efektywności poszczególnych wskazówek kontekstowych zawiera praca Chodkiewicz (2000: 84-86).

⁹ Tj. wyjaśnianie mechanizmów tworzenia form, dochodzenie do ich znaczeń na podstawie analizy kontekstu, poszukiwanie analogii między zjawiskami już znanymi a właśnie spotykanymi,

O JĘZYKU

wania, a także rozległości powiązanej z nim wiedzy metajęzykowej.

Warto też zauważyć, że słowa będące przedmiotem inferencji nie mają tego samego statusu. Ich *różny stopień trudności* jest pochodną typologicznej i genetycznej odległości między J1 i J2 (aspekt interjęzykowy), a także ich inherentnych właściwości, takich jak budowa, odmiana, zapis, wieloznaczność (aspekt intrajęzykowy). Łatwiej więc podjąć wysiłek i spróbować ustalić znaczenie wyrazu, którego zapis wygląda „znajomo”, a końcówka nie budzi wątpliwości, czy też takiego, który ma przejrzystą budowę słowotwórczą.

Czynniki wpływające na proces prawidłowego odczytania znaczenia wyrazu z kontekstu stały się przedmiotem licznych dociekań naukowych. Badano zależność inferencji od:

- poziomu zaawansowania;
- specyfiki nieznanego wyrazu oraz rodzaju tekstu, w którym się znajduje;
- ilości informacji tekstowej dostępnej we fragmencie dyskursu bezpośrednio otaczającym słowo;
- znaczenia danego słowa dla procesu rozumienia całego tekstu;
- umiejętności wykorzystania wskazówek kontekstowych przez uczącego się;
- poziomu wysiłku kognitywnego potrzebnego do prawidłowego odgadnięcia znaczenia wyrazu;
- umiejętności poszukiwania i pożytkowania wskazówek kontekstowych;
- wstępnych założeń uczącego się co do znaczenia nieznanego słowa.

(na podst. Nassaji, 2004: 109)

W glottodydaktyce polonistycznej temat ten nie był w zasadzie podejmowany na gruncie teoretycznym. Niewiele więc wiemy, jak czytają nasi ucący się.

5. Wspomaganie procesu inferencji leksykalnej

Umiejętność samodzielnego dochodzenia do znaczenia warto u uczących się rozwijać z dwóch powodów. Pierwszym jest możliwość płynniejszej lektury tekstów. Czytelnicy, którzy z większą swobodą oddają

się lekturze, zazwyczaj więcej czytają, to zaś pozwala im tę sprawność doskonalić. Ci zaś, którzy mają z nią problemy, niechętnie sięgają po teksty, nie czytając zaś, nie są w stanie poprawić swoich umiejętności¹³. Powód drugi to możliwe zyski leksykalne. Poznawanie znaczeń wyrazów na drodze inferencji jest jednym z trzech sposobów zwiększania zasobności słownika uczących się, pozostałe dwa to: świadome uczenie się nowych słów oraz poznawanie mechanizmów słowotwórczych, dzięki czemu rośnie słownik potencjalny. A choć, jak pokazały badania, sposób pierwszy jest najmniej efektywny¹⁴, poziom retencji słownictwa (tj. zachowania w pamięci), którego znaczenie zostało prawidłowo odczytane z kontekstu, nie jest zazwyczaj wysoki¹⁵ (zob. Chodkiewicz, 2000; Laufer, 2006) – nie zmienia to faktu, iż jest on dodatkową szansą dla uczących się.

Działania, które wspomagają inferencję, można podzielić na bezpośrednie i pośrednie. Do tych pierwszych należy *rozwijanie słownika mentalnego uczących się wszcz*. Jest to szczególnie ważne na poziomie B2, gdyż wówczas uczniowie powinni

¹³ Inferencja z pewnością nie jest jedynym sposobem na wyjście z zakłętego kręgu, lecz może się do tego przyczynić.

¹⁴ Proces inferencji często kończy się niepowodzeniem. Jednym z powodów, który uniemożliwia prawidłowe zrozumienie nieznanego wyrazu, bywa mylne przyporządkowanie znaczenia na skutek błędnego rozpoznania formy graficznej. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadkach, gdy pisownia nowego wyrazu przypomina zapis słowa już znanego. Inną przyczyną może być złe wykorzystanie wskazówek kontekstowych lub brak świadomości, że wyrazy mogą być wieloznaczne. Shefelbine (za W. E. Nagy, 2007: 56) wyraźnie podkreśla jednak, że podstawową przeszkodą dla uczących się, którzy usiłowali odczytać z kontekstu znaczenie nieznanego sobie wyrazów, był brak znajomości słów stanowiących ich bezpośrednie otoczenie. Inferencja jest bowiem procesem, którego jakoś, jak już wspomniano, zależy przede wszystkim od bogactwa systemu leksykalnego i pojęciowego czytelnika i to niezależnie od tego, czy lektura tekstu ma miejsce w J1 czy J2. Badania pokazały, że liczba błędnie odczytanych znaczeń wyrazów bywa stosunkowo duża, dlatego też postuluje się (zob. m.in. Wesche, Paribakht, Haastrup, 2010), by proces inferencji świadomie wspierać i ukierunkowywać dopiero wówczas, gdy ucący się osiągną wyższy poziom kompetencji leksykalnej, tj. przynajmniej B2.

¹⁵ Retencja takich wyrazów waha się w granicach 5 tygodniowo (zob. m.in. Waring, Takaki, 2003). Oznaczałoby to, że przy wyłączaniu pośrednim poznawaniu słownictwa ucący się opanowywaliby 1000 wyrazów w 4 lata. Dlatego też badacze podkreślają wagę bezpośredniego nauczania leksyki (zob. m.in. Komorowska, 1989; Laufer, 2006, Seretny, 2015).

O JĘZYKU

Schemat 1: *Procedura inferencji leksykalnej I. S. P. Nationa (2001)*

KROK 1 Do jakiej części mowy należy słowo, którego nie rozumiesz? Czy można je podzielić, wyróżniając temat, afiks/afiksy i końcówkę? Jaka jest jego forma podstawowa?

KROK 2 Jeśli nieznane słowo jest rzeczownikiem, czy jest ono określane przez jakieś przymiotniki? Z jakim czasownikiem występuje, co ten rzeczownik „robi”, co „się z nim dzieje”? Jeśli zaś jest to czasownik, z jakim rzeczownikiem się łączy? Czy modyfikuje go jakiś przysłówek? Jeśli jest to przymiotnik, z jakim się łączy rzeczownikiem? Jeśli jest to przysłówek, to z jakim czasownikiem występuje? itp.

KROK 3 W jakich relacjach pozostaje zdanie z nieznanym słowem z innymi zdaniami występującymi przed nim lub po nim? Czy te relacje sygnalizowane są przez określone wskaźniki zespolenia?

KROK 4 Czy jesteś w stanie odgadnąć znaczenie słowa?

KROK 5 Sprawdź, czy odgadłeś prawidłowo:

- czy zgadza się część mowy?
- czy po podziale słowa na morfemy, znaczenie części poszczególnych części odpowiada znaczeniu odgadniętemu?
- czy zdanie, w którym jest to słowo, ma teraz sens?

KROK 6 Upewnij się, czy prawidłowo odgadłeś znaczenie: sięgnij do słownika, zapytaj nauczyciela itp.

(oprac. własne na podst. I. S. P. Nation, 1990: 162-163)

podwoić swój „leksykalny stan posiadania”. Proces ten nie zachodzi samoistnie – uczący się muszą więc nie tylko mieć kontakt z dużą ilością różnorodnego materiału językowego (input), lecz także wykonywać wiele zadań i ćwiczeń leksykalnych, aby utrwalone struktury (intake) mogły być faktycznie dostępne w aktach komunikacji (output). Poznawaniu *słownictwa wszcz* powinno towarzyszyć jego poznawanie *w głębi*. Niestety, nie zawsze ma to miejsce i uczący się zapamiętują jedynie znaczenie słowa, nie zwracając uwagi na jego łączliwość składniowo-semantyczną, specyficzne użycie, konotacje itp. ‘Płytką’ znajomość słów nie stanowi zaś dobrego zaplecza nie tylko dla inferencji, lecz przede wszystkim dla produkcji językowej.

Do działań bezpośrednich należy też *uwrażliwianie uczących się na budowę i otoczenie nieznanymi jednostek*, które często zawierają informacje pomocne podczas

ustalania znaczenia. W ich zebraniu pomocna może być procedura opracowana przez Nationa (1990, 2001), stanowiąca swoisty zestaw strategii inferencyjnych (zob. schemat 1). Zapoznając z nią uczących, należy im uświadomić celowość podejmowania poszczególnych kroków. Odpowiedni instruktaż¹⁶ ma bardzo duże znaczenie – odpowiedziana strategia radzenia sobie w przypadku niezrozumienia słowa może być wykorzystywana wielokrotnie, modyfikowana, udoskonalana, personalizowana itp. Wdrażanie procedury może zaś być okazją do dyskusji nad znaczeniem słów, ich łączliwością, użyciem¹⁷.

¹⁶ Trening należy przeprowadzić na tekście, w którym w otoczeniu wybranego trudnego słowa znajdować się będzie wystarczająca ilość wskazówek do przeprowadzenia procedury. Wybrane słowo może też być już uczącym się znane, lecz użyte w innym znaczeniu.

¹⁷ Takie wspólne odkrywanie nosi nazwę negocjowania znaczeń i często przynosi trwałe zapamiętanie nowych wyrazów.

O JĘZYKU

Jak widać, umiejętność dokonania analizy morfemowej, tj. odnajdywania *datum* (ang. *ROOTing out meaning*), jest w tej procedurze niezwykle ważna. Częścią 'wprawek' w tym zakresie powinno więc być, obok systemowego nauczania słowotwórstwa, wspólne poszukiwanie z uczącymi się „znajomych części” w wyrazach, które wydają się im nieznane, np.:

zanieczyszczenie	→ za – nie – czyścić/czysty – nie
niepowtarzalny	→ nie – powtarzać – alny
rozprzestrzenienie	→ roz – przestrzeń – nie
oblodzić	→ ob – lody – ić

Jest to procedura, w którą w szczególnie sposób trzeba wdrażać osoby chińskojęzyczne. W chińskim bowiem tak samo wyglądające części, nie zachowują się jak temat w polszczyźnie, co wyraźnie pokazują poniższe przykłady:

小說	powieść	出門	wyjść
小人	osoba podła	回家	przyjść do domu
小貓	mały kot	出家	zostać zakonnikiem

Pośrednio inferencję wspiera przede wszystkim sam proces czytania. Uczący się powinni więc bardzo dużo czytać nie tylko na zajęciach, czy przygotowując się do nich, lecz także poza nimi. Pierwszy rodzaj lektury nosi miano czytania intensywnego i jest, jak już wspomniano, jednym z bardziej efektywnych sposobów rozwijania kompetencji leksykalnej (pod warunkiem, że nowo poznawana leksyka stanie się materiałem wyjściowym do cyklicznych ćwiczeń leksykalnych). Rodzaj drugi to czytanie ekstensywne, które umożliwia „recykling leksykalny”, czyli wielokrotniony kontakt z wyrazami już znanymi, dzięki czemu zwiększa się „elastyczność” słownika mentalnego (zob. Seretny, 2015).

6. Zamiast podsumowania

Kształtowania strategii domysłu językowego u uczących się, ze względu na jej wagę i użyteczność, nie powinno się więc zaniedbywać. W jej wyniku,

dzięki analizie kontekstu i tego bezpośredniego, i szerszego, mają oni możliwość poznania nie tylko znaczenia danej jednostki, lecz także reguł jej użycia, łączliwości składniowo-semantycznej, konotacji, osobliwości w odmianie (Hunt, Beglar, 2005: 28). Badacze i praktycy podkreślają, że trafna inferencja pozwala uczącym się na płynniejszą lekturę tekstu, tj. bez konieczności odwoływania się do słownika, zadawania pytań nauczycielowi czy innym uczącym się. Nie można jej jednakże przeceniać. Po pierwsze, dlatego, że znaczeń części słów nie sposób się domyślić z kontekstu, gdyż niejednokrotnie dostarcza on zbyt mało wskazówek lub są one wątpliwej jakości; po drugie zaś – trafność domysłu bywa zawodna, bo nawet jeśli „odgadnięte” znaczenie pasuje do kontekstu, niekoniecznie jest właściwe. Nikt z zapytanych do tej pory rodzimych użytkowników polszczyzny nie odgadł znaczenia słowa brakującego w poniższym tekście, choć wszystkie proponowane uzupełnienia (np. *ład, organizacja, styl architektoniczny, porządek*) miały sens.

Fenomenem Nowej Huty jest fakt, że jako symbol architektury socrealistycznej stanowi ona jeden z nielicznych przykładów zrealizowania teoretycznej koncepcji miasta „od zera”. Jej plan oparty na promieniście wychodzących z Placu Centralnego pięciu alejach stanowi oryginalny przykład realizowania renesansowych założeń urbanistycznych. Harmonia i **???** najstarszej części Nowej Huty wzbudza zachwyt, zwłaszcza wśród licznie tu przybywających turystów zagranicznych.

Innymi słowy, przekonywanie uczących się, iż nie trzeba sprawdzać w słowniku znaczenia **każdego nieznanego słowa**, nie może być rozumiane jako **zaniechanie ich sprawdzania w ogóle**.

Słowa klucze: inferencja leksykalna, proces czytania, słownik mentalny, biografia językowa, strategia domysłu językowego

Bibliografia

- Alderson J. C., 1984, *Reading in a Foreign Language. A Reading Problem or a Language Problem?*, [w:] *Reading in a Foreign Language*, J.C. Alderson, A.H. Urquhart (eds.), Longman, London–New York, p. 1-24.

- Bensoussan M., Laufer B., 1984, *Lexical guessing in context in EFL reading comprehension*, „Journal of Research in Reading”, nr 7, s. 15-31.
- Bernhardt E., 2005, *Progress and procrastination in second language reading*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 25, s. 133-150.
- Bartmiński J., 2001, *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Brantmeier C., 2003, *The Role of Gender and Strategy Use in Processing Authentic Written Input at the Intermediate Level*, „Hispania”, t. 86, nr 4, s. 844-856.
- Carton A.S., 1971, *Inferencing, a process of using and learning the language*, [w:] P. Pimsleur, T. Quinn (red.), *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 45-58.
- Chodkiewicz H., 2000, *Vocabulary Acquisition from the Written Context Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chodkiewicz H., 2016, *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79-85.
- Coady J., Carrell P., Nation I. S. P., 1985, *The Teaching of Vocabulary in ESL from the Perspective of the Schema Theory*, Midwest TESOL, Milwaukee.
- Grabe W., 2009, *Reading in a second language: Moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York, NY.
- Haastrup K., 1991, *Lexical inferencing procedures or talking about words*, Gunter Narr, Tübingen.
- Hu M., Nassaji H., 2014, *Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful Inferencers*, „System”, nr 45, s. 27-38.
- Hunt A., Beglar D., 2005, *A framework for developing EFL reading Vocabulary*, „Reading in a Foreign Language”, nr 17, s. 1-31.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, H. Komorowska (red.), WSiP, Warszawa, s. 75-116.
- Laufer B., 2006, *Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second-Language Vocabulary Learning*, „The Canadian Modern Language Review”, nr 1, s. 149-166.
- Nassaji H., 2004, *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners lexical inferencing strategy use and success*, „The Canadian Modern Language Review”, nr 61 (1), s. 107-134.
- Nation I.S.P., 1990, *Teaching and learning vocabulary*, Newbury House, New York.
- Nation I. S. P., 2001, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nagy W., 1997, *On the role of context in first – and second – language vocabulary Learning*, [w:] N. Schmitt, M. McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 64-83.
- Nagy W. E., 2007, *Metalinguistic Awareness and the Vocabulary – Comprehension Connection*, [in:] *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, R. K. Wagner, A. E. Muse, Tannenbaum K.R. (eds.), The Guilford Press, New York, p. 52-77.
- Oxford R., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle, Massachusetts.
- Paribakht T. S., Wesche M., 1999, *Reading and “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 21, s. 195-224.
- Pawłowska R., 2002, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Perfetti C. A., 1985, *Reading Ability*, Oxford University Press, New York.
- Rabiej A., 2017, *Czytanie jako umiejętność kluczowa w nauce języka poprzez treść u dzieci dwujęzycznych*, Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 24, s. 261-273.
- Robinson R., Good T. L., 1987, *Becoming an effective reading teacher*, Harper & Row Publishers, New York.
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, nr 2 (2), s. 87-98.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka obcego. Świat słów na przykładzie polszczyzny*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Szałek M., 2003, *Rozwijanie domysłu językowego w nauczaniu czytania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 42 – 44.
- Wang Q., 2011, *Lexical inferencing strategies for dealing with unknown words in reading- a contrastive study between Filipino graduate students and Chinese graduate students*, „Journal of Language Teaching and Research”, nr 2, s. 302-313.
- Waring R., Takaki M., 2003, *At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader?*, „Reading in a Foreign Language”, nr 2.
- Wesche M., Paribakht T. S. (red.), 2010, *Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross- linguistic dimensions*, Multilingual Matters, Bristol, UK.
- Wesche M., Paribakht T. S., Haastrup K., 2010, *Research on the Lexical Inferencing Process and its Outcomes*, [w:] M. Wesche, T. S. Paribakht (red.), *Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*, Multilingual Matters, Bristol, UK, (s. Multilingual Matters, Bristol, UK.3-31).

O JĘZYKU

The text dwells on lexical inferencing and its role in foreign language learning. Lexical inference strategy is frequently recommended by teachers and researchers therefore in the text concentrates on various factors stimulating or inhibiting its use. It also describes various cues – interlingual, intra-

lingual (morphological, grammatical, semantic) and contextual — which can aid readers to infer the meaning of unknown words. It also identifies some weaknesses in the lexical inferencing procedures of used by learners.

Iwona Janowska, Kalina Grzegorzcyk

Lekcja mówienia – rozwijanie ustnych działań językowych w ujęciu działaniowym

1. Wprowadzenie

Mówienie to sprawność „wielopoziomowa i hierarchiczna [...], w której [...] intencje nadawcy realizowane są w procesach formułowania i artykulacji wypowiedzi, pod wpływem szeregu uwarunkowań” (Bygate, 2010: 63). Polega ona na nieustannej analizie tworzonych wypowiedzi, pojmowanych nie jako zależnych wyłącznie od intencji i logiki rozmówcy, ale traktowanych jako twór kolektywny, powstający w ramach stałej negocjacji form i znaczeń między rozmówcami należącymi do różnych kultur, środowisk społecznych/zawodowych i posługujących się różnymi odmianami języka.

Znaczenie, jakie przypisywano wypowiedzi ustnej zmieniało się na przestrzeni historii dydaktyki języków obcych. Metody tradycyjne zajmowały się wyłącznie tekstem i językiem pisanym, natomiast do jego formy ustnej odwoływano się podczas głośnego czytania tekstów i w niektórych ćwiczeniach gramatycznych. Celem kształcenia językowego w metodach bezpośrednich było opanowanie języka jako środka komunikacji poprzez rozumienie ze słuchu, imitację wypowiedzi nauczyciela, ćwiczenia wymowy i konwersację. Metody strukturalno-behawioralne również

kładły nacisk na wypowiedzi ustne. Paradoksalnie jednak metody te nie przypisywały żadnej specyficznej funkcji językowi mówionemu, był on tylko werbalizacją języka pisanego. Nie przywiązywano wagi do uwarunkowań komunikacji, tj. do wpływu rozmówców, sytuacji, miejsca i czasu rozmowy. Dopiero gdy odkryto wartości dyskursywne i pragmatyczne języka, lingwistyka zaczęła się coraz bardziej interesować analizą form konwersacji, interakcji ustnych, zmiennych socjolingwistycznych. Podejście komunikacyjne jako pierwsze zwróciło uwagę na istotną rolę warunków komunikacji, zarówno ustnej, jak i pisemnej, przypisując im wartość, podkreślając ich różnorodność, ich wpływ na formę wypowiedzi oraz oddziaływanie na interpretację przekazu. Umożliwiło to w rezultacie opisanie i nauczanie właściwości języka mówionego oraz posługiwanie się nim.

W podejściu ukierunkowanym na działanie komunikowanie i uczenie się języka to jedno. Zaproponowało specyficzny sposób rozwijania sprawności komunikacyjnych, który polega na wykonywaniu zadań osadzonych w kontekstach środowiskowych i sytuacyjnych. Użycie języka to nie tylko w miarę sprawne opanowanie językowej kompetencji komunikacyjnej. Na ten proces znaczący wpływ mają

kompetencje ogólne mówcy, czyli jego wiedza, umiejętności, sposób bycia i umiejętność uczenia się. Zaczęto stosować zadania, których wykonanie wymaga nie tylko zdolności komunikacyjnych, ale także uruchomienia potencjału socjokognitywnego użytkownika języka. Podejście zadaniowe jest jednym z „najlepiej rozwiniętych i w ostatnich latach najchętniej podejmowanych zagadnień z dziedziny kształcenia językowego” (ESOKJ, 2003: 9).

W procesie rozwijania sprawności mówienia zadanie okazuje się bardzo skutecznym narzędziem, bowiem w trakcie realizacji zadań uczący się podejmują różne rodzaje działań językowych, występują na zmianę jako nadawcy i odbiorcy wypowiedzi (interakcja), tworzą teksty (wypowiedź ciągła), pośredniczą w komunikacji (mediacja), posługują się w ten sposób językiem w autentycznych sytuacjach.

2. Nauczanie/uczenie się mówienia w dydaktyce językowej

W dydaktyce języków obcych możemy wyróżnić dwa główne podejścia do nauczania umiejętności mówienia. Opierają się one na różnych sposobach pracy i organizacji procesu. Pierwsze z nich to progresywne i zaprogramowane podejście do rozwoju umiejętności, które polega na kształceniu umiejętności cząstkowych i prowadzi do rozwinięcia ogólnych umiejętności w zakresie mówienia, przy stopniowym wdrażaniu elementów językowych. Natomiast drugie podejście do to proces odwrotny: od umiejętności ogólnych w kierunku szczegółowych, gdzie centralną rolę pełnią zadania. Zadania te dzieli się na mniejsze – cząstkowe, odpowiedzialne za wykształcenie większej złożoności, precyzji i płynności w posługiwaniu się językiem mówionym, niezbędnych do wykonania zadania (Byram, Hu, 2017: 649).

Celem pierwszego z wymienionych podejść do kształcenia sprawności mówienia jest uczenie się języka (*speak to learn*). Polega ono na stopniowym, element po elemencie, tworzeniu wiedzy uczących się pojmowanej jako zbiór umiejętności – od najprostszych do najbardziej złożonych – której automatyzacja umożliwi tworzenie wypowiedzi ustnej.

Zalecano trójfazowy model lekcji PPP: PREZENTACJA – PRAKTYKA – PRODUKCJA (*Presentation – Practice – Production*), gdzie wykorzystywano struktury gramatyczne, prezentowane w zrozumiałym kontekście, następnie powtarzano je w ćwiczeniach ustnych o rosnącej złożoności. Końcowa faza – produkcji – wymagała bardziej swobodnego użycia nauczanych form językowych. Rozwój podejścia funkcjonalno-pojęciowego spowodował, że w sekwencji PPP struktury gramatyczne były zastępowane funkcjami językowymi i aktami mowy. Littlewood (1992: 70-72) zaproponował typologię zadań w kształceniu sprawności mówienia, która obejmuje przejście od pracy przedkomunikacyjnej (*pre-communicative work*), poprzez komunikacyjną praktykę językową (*communicative language practice*) i komunikację ustrukturyzowaną (*structured communication*), aż do komunikacji autentycznej (*authentic communication*). W tej sekwencji, rozmówcy angażują się w działania wymagające komunikacji poszerzonej o nowe znaczenia i szersze wykorzystanie kombinacji form i struktur językowych. W ramach nauczania komunikacyjnego zaczęto zwracać uwagę na bardziej twórcze i autentyczne powtórzenia. Doprowadziło to do propozycji modyfikacji sekwencji PPP i powstania modelu: ŚWIADOMOŚĆ – PRAKTYKA – INFORMACJA ZWROTNA (*Awareness – Practice – Feedback*), skoncentrowanego na bardziej twórczej automatyzacji struktur w drugim etapie i podpowiadanej autokorekcie podczas działań w trzecim etapie zajęć (Ranta, Lyster, 2007). Z czasem w dydaktyce zaczynają pojawiać się kognitywne modele kształcenia sprawności mówienia, a celem zajęć staje się nauka mówienia (*learning to speak*). Thornbury (2005) proponuje nauczanie umiejętności mówienia w sekwencji: DZIAŁANIA ZWIĘKSZAJĄCE ŚWIADOMOŚĆ – DZIAŁANIA PRZYSWAJANIA – DZIAŁANIA AUTONOMICZNE (*Awareness-raising activities – Appropriation activities – Autonomy activities*). Celem pierwszej fazy jest pomoc uczącym się w odkrywaniu luk i problemów w mówieniu. Kolejny etap wykracza poza kontrolowaną praktykę i umożliwia stopniowy rozwój kontroli i autoregulacji w tworzeniu wypowiedzi. Ostatnia sekwencja lekcji wymagała zaangażowania uczących się w działania ukazujące stopień autonomii w mówieniu w klasie

O JĘZYKU

i poza nią. Taki układ umożliwiał koncentrację na wyznacznikach socjokulturowych wypowiedzi, strategiach komunikacyjnych, znacznikach dyskursu i aktach mowy.

Drugie podejście do nauczania mówienia to całkowite odwrócenie organizacji procesu uczenia się: od umiejętności ogólnych (całościowych) do umiejętności cząstkowych. Było ono zalecane we wczesnej fazie rozwoju podejścia komunikacyjnego. Proponowano wówczas sekwencję: KOMUNIKACJA – AKTUALNE LUKI/ NIEZBĘDNE ELEMENTY JĘZYKOWE – ĆWICZENIA – jeśli są konieczne (*Communicate – Present lacking/necessary language items – Drill if necessary*). Ten model został następnie przejęty przez zwolenników podejścia zadaniowego (*Task-Based Language Learning and Teaching*– TBLT).

Podejście zadaniowe opiera się na promowanej przez Krashena (1985) hipotezie zrozumiałego materiału wejściowego (*comprehensible input*) w przyswajaniu języka. Zadania interakcyjne postrzegane są jako te, które dostarczają cennego, zrozumiałego materiału wejściowego, gdy uczniowie „negocjują znaczenie”; umożliwiają one również uczącym się zauważenie luki w ich własnych wypowiedziach (Long, 1996). Zadanie stanowi narzędzie dydaktyczne, którego podstawą jest luka informacyjna i które tworzy u uczącego się potrzebę komunikacji w celu zmniejszenia deficytu informacji (Prabhu, 1987). Zazwyczaj jest to interakcyjne lub mediacyjne działanie ustne, skoncentrowane na znaczeniu, z jasno określonym rezultatem komunikacyjnym, wymagającym uruchomienia rzeczywistych procesów użycia języka i zaangażowania procesów poznawczych. Takie zadania stwarzają możliwości akwizycji języka w kontekście, ale również umożliwiają uczącym się wykorzystanie własnych zasobów językowych i nabycia umiejętności w środowisku zorientowanym na znaczenie (Byram, Hu, 2017: 649-650).

3. Lekcja mówienia w TBLT

Jednostką podstawową powszechnie przyjętą jako wyznacznik czasu pracy w szkolnym nauczaniu i uczeniu się języka jest lekcja. Termin ten funkcjonuje we

wszystkich systemach edukacyjnych, niezależnie od czasu trwania lekcji i służy do określenia minimalnej jednostki organizacyjnej uczenia się. Każda jednostka nauczania/uczenia się (lekcja, lektorat czy jednostka metodyczna), niezależnie od tego, jak ją będziemy nazywać, przebiegać musi według jakiegoś przyjętego i z góry ustalonego porządku; jej części zwykle się nazywać etapami, fazami czy ogniwami. Należy jednak podkreślić, iż schemat opracowany przez nauczyciela nie może być sztywny i w praktyce ulegać będzie modyfikacjom stosownie do zmieniających się warunków kształcenia. Nieprzewidziane reakcje uczących się najczęściej zakłócają porządek z góry ustalony przez nauczyciela, ale koncepcja całościowa zajęć zapisuje się w jego pamięci i pozwala unikać podstawowych błędów w postaci opuszczania lub zaniedbywania istotnych elementów procesu lekcyjnego.

W historii metod nauczania języków obcych koncepcja budowy jednostki lekcyjnej wywoływała szereg dyskusji, idących od całkowitego liberalizmu w sposobie prowadzenia zajęć do ścisłego określenia liczby i kolejności następujących po sobie faz (np. w metodach audiowizualnych). Niezależnie od opinii negujących zasadność podziału na etapy jednostek lekcyjnych stwierdzić należy, iż w nauczaniu zinstytucjonalizowanym istnieją zawsze różnorodne ograniczenia, chociażby dla przykładu czasowe czy organizacyjne, które narzucają wszystkim nauczycielom i uczniom pewne rygory. Lekcje można konstruować na wiele sposobów. W publikacjach z zakresu dydaktyki i teorii nauczania znajdujemy szereg modeli lekcji (zob. np. Krajka, 2009; Janowska, 2015), z których nauczyciel może skorzystać, planując zajęcia z języka obcego. Są one związane z różnymi prądami metodologicznymi, ich „praktycznym wytworem”, prezentują dedukcyjne lub indukcyjne podejście do procesu nauczania/uczenia się. Schematem lekcji, po który ostatnio sięga coraz więcej nauczycieli języków obcych jest model zadaniowy – TBLT (*Task-Based Learning and Teaching*).

Wykonywanie zadań w ramach zajęć z języka obcego jest jedną z koncepcji nauczania wpisujących się w podejście komunikacyjne. Zrodziła się ona w wyniku poszukiwania sposobów wprowadzenia do sal lekcyjnych autentycznych sytuacji komunikacyj-

nych. Istota tego podejścia polega, po pierwsze, na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym, po drugie, proponuje ono bardzo szeroki wachlarz działań uczenia się – począwszy od wyszukiwania informacji na dany temat i ćwiczeń porównywania i systematyzacji, przez uczestnictwo w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów, do działań wpisujących się w nauczanie metodą projektów włącznie.

W organizacji pracy lekcyjnej, pierwotne modele TBLT proponowały sekwencję: komunikacja – elementy językowe – ćwiczenia (*supra*). Jednak szeroko zakrojone badania nad zadaniowością końca lat 90. XX wieku doprowadziły do dywersyfikacji modeli nauczania zadaniowego. Coraz większą wagę zaczęto przywiązywać do fazy pierwszej (*pre-task*), której głównym celem stało się przygotowanie kognitywne i językowe do realizacji zadania. Klasyczny cykl zadaniowy obejmuje wstępne przygotowanie i planowanie treści, wykonanie zadania i ocenę po zadaniu, pozwalającą na analizę i rozwój języka (zob. Willis, 1996; Ellis, 2003, 2006; Janowska, 2011).

Lekcja w tym modelu składa się z trzech etapów, choć cele każdego z nich zmieniają się w zależności od koncepcji badaczy podejścia zadaniowego. Ellis (2006, 2009) proponuje: fazę przed wykonaniem zadania (*pre-task*), fazę realizacji zadania (*while-task*) oraz fazę po realizacji zadania (*post-task*). Celem pierwszej z nich jest stworzenie „ramy” zadania i rozbudzenie motywacji wewnętrznej do podjęcia trudu jego wykonania. Nauczyciel pomaga sprostać wymogom kognitywnym i językowym zadania, odpowiednio kierując pracą uczących się. Zasadniczo uczniowie wykonują działania podobne do zadania głównego lub obserwują model jego wykonania, ale mogą też podejmować szereg czynności niemających charakteru zadaniowego. Będzie to np. wprowadzanie lub aktywizowanie struktur językowych, przydatnych podczas wykonywania zadania

głównego w celu zredukowania stopnia trudności zadania. Wykonanie zadania (*while-task*) odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje również zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na forum całej klasy pisemnego bądź ustnego sprawozdania. Po zakończeniu pracy nad zadaniem (*post-task*) i prezentacji wyników, analizowany jest materiał językowy, z którego korzystali uczniowie w trakcie wykonywania zadania. Wyjaśniane jest trudne słownictwo i nowe struktury gramatyczne, które się pojawiły. Uczący się rozmawiają o zagadnieniach, które sprawiły im trudności. Faza pozadaniowa – często zaniedbywana i pomijana w procesie dydaktycznym – jest etapem o istotnym znaczeniu w nauczaniu i uczeniu się języka opartym na wykonywaniu zadań. Powrót do tematyki zajęć, dyskusja nad tym, co i w jaki sposób udało się osiągnąć, a co należy jeszcze dopracować, to moment refleksji nad własnym uczeniem się implikujący wzmocnienie motywacji.

Rola nauczyciela polega na takim zaplanowaniu zajęć, by uczniowie, poprzez stosowne przygotowanie kognitywne i językowe, mieli okazję wypróbować użycie języka w różnych kontekstach sytuacyjnych, koncentrując się głównie nie na formie, lecz na treści. Zadanie natomiast musi służyć zarówno nauce języka obcego, jak również przyczyniać się do poszerzania wiedzy ogólnej i rozwoju kompetencji społecznych. Niewątpliwą zaletą modelu lekcji TBLT jest pozytywny wpływ zadań na poziom motywacji uczących się. Niezależnie od przyjętej formy zajęć, podstawą ich jest aktywne uczestnictwo uczących się w procesie przyswajania języka.

Przedstawiony poniżej scenariusz lekcji osadzony jest w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego osób dorosłych na poziomie B1. Celem głównym lekcji jest rozwijanie ustnych działań interakcyjnych i mediacyjnych. Bardziej szczegółowe informacje zamieszczono w metryczce.

O JĘZYKU

Przebieg lekcji

Ponieważ lekcja dotyczy sytuacji z życia codziennego, w fazie przedzadaniowej, czyli w momencie kształtowania nastawień i zainteresowania tematyką zajęć, warto odwołać się do doświadczeń uczących się, kierując do całego zespołu pytania typu:

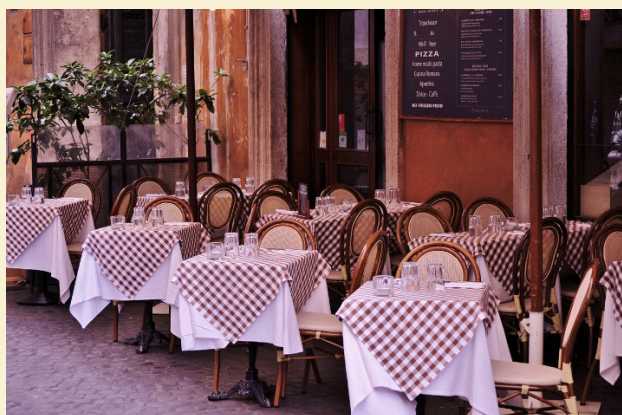
- gdzie na co dzień spożywają posiłki (w stołówce, w domu, w barze, w restauracji...),
- czy lubią chodzić do restauracji (tak, nie, dlaczego),
- czy mogą wymienić kilka znanych krakowskich restauracji

⇒ Przystępując do realizacji zaplanowanego toku zajęć, lektor/nauczyciel rozdaje karty pracy. W ćwiczeniu 1. przewidziano zestaw fotografii ogniskujących uwagę uczących się na tematyce lekcji (posiłki w restauracji) i pełniących funkcję bodźca stymulującego wypowiedzi ustne. Zamieszczone pytania pomagają opisać przedstawiony materiał graficzny i wysuwać hipotezy na temat jego treści. Przy wsparciu nauczyciela uczący się aktywizują środki językowe niezbędne do wykonania zadań częściowych oraz wykonują działania podobne do zadania głównego.

Ćwiczenie 1.

Przjrzyj się fotografiom i odpowiedz na pytania:

- Co przedstawiają ilustracje? Opisz je i porównaj.
- Jakie posiłki można zjeść w tych restauracjach?
- Do której restauracji wybrałbyś/wybrałabyś się na obiad z przyjaciółmi? Dlaczego?



■ Kolejne działania to ćwiczenia kategoryzacyjno-tematyczne (ćwiczenie 2. i 3.). W pierwszym z nich zadaniem uczących się jest uzupełnienie kolokacji i dopasowanie czynności do wykonawców: kelnera lub gościa restauracji. Niektóre czasowniki łączą się z więcej niż jednym rzeczownikiem, co zostało zaznaczone w poleceniu. W ten sposób uczący się poznają i utrwalają słownictwo oraz zwroty związane z funkcjonowaniem lokali gastronomicznych. Wyrażenia te pojawiać się będą sukcesywnie w kolejnych ćwiczeniach, w zadaniach częściowych oraz w zadaniu głównym.

O JĘZYKU

Ćwiczenie 2.

Co robi w restauracji gość, a co kelner? Dopasuj czynności do osób i sytuacji.

UWAGA! Niektórych czasowników można użyć więcej niż raz.

	wybiera je	wskazuje przegląda	prosi	przyjmuje zamawia	wita dostaje	rezerwuje przychodzi	przynosi/podaje płaci	daje
GOŚĆ								
do				restauracji / lokalu			w	
				stolik / miejsce			wskazuje (rezerwuje)	
				menu				
				danie				
				zamówienie				
dostaje, płaci, prosi o				rachunek				
				napiwek				

Ćwiczenie 3.

Dopasuj wypowiedzi do osób (K – kelner, G – goście) i ułóż je we właściwej kolejności.

K: Dzień dobry. Czy mają państwo rezerwację?

G:

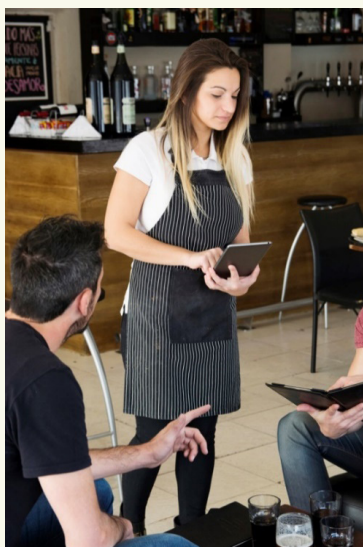
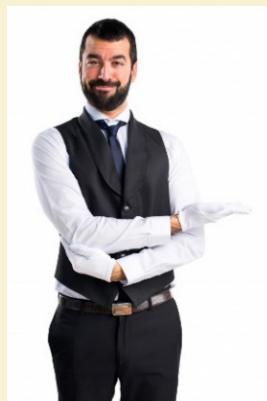
K:

K:

a) Mam wolny stolik. Proszę za mną.

b) Nie. Poprosimy stolik dla dwóch osób.

c) Proszę chwilę poczekać. Sprawdzę, czy są wolne miejsca.



K: Czy mogę przyjąć zamówienie?

G:

K:

G:

K: Czy zamawiają państwo jakieś przystawki?

G:

K:

G: Poprosimy o białe wino.

K:

G:

K:

a) Nie, dziękujemy.

b) Poproszę kotlet schabowy z frytkami.

c) Na deser weźmiemy dwie szarlotki z lodami.

d) A dla pana?

e) Za chwilę podam alkohol. Na danie główne trzeba będzie poczekać około pół godziny.

f) Tak, dla mnie będą polędwiczki z sosem grzybowym.

g) Czy podać coś do picia?

h) Czy życzą sobie państwo czegoś na deser?

O JĘZYKU

K: Kotlet schabowy z frytkami?

G:

K:

G:

K:

G: Tak, poprosimy.

a) *Dziękuję.*

b) *Dla mnie. Dziękuję.*

c) *Czy deser podać bezpośrednio po daniu głównym?*

d) *Polędwiczki z sosem grzybowym dla pani. Smacznego.*



G: Poprosimy o rachunek.

K:

G:

K:

G:

a) *Gotówką.*

b) *Dziękujemy.*

c) *Oto rachunek.*

d) *Będą państwo płacić gotówką czy kartą?*

W ćwiczeniu 3. uczący się uzupełniają dialogi, które mają miejsce w restauracji pomiędzy kelnerem i gośćmi w czterech różnych sytuacjach: podczas wchodzenia do restauracji, zamawiania posiłku, przyjmowania go i podczas płacenia za zamówione dania. Podane wypowiedzi należy dopasować do osób (kelnera lub gości) i ułożyć we właściwej kolejności. W tym ćwiczeniu część zwrotów z poprzedniego zadania pojawia się w kontekście. Wypowiedzi te stanowią model, na którym studenci mogą wzorować się, tworząc własne dialogi, a następnie wykonując zadanie właściwe. Wzorzec może zostać utrwalony poprzez głośne odczytanie dialogu w parach, co stwarza okazję do skorygowania uchybień fonetycznych.

⇒ Wzorując się na dialogach z ćwiczenia 3., uczący się w czteroosobowych grupach tworzą własne dialogi odbywające się w restauracji (ćwiczenie 4.). Trzy osoby odgrywają role gości, którzy muszą ustalić (przedyskutować) pomiędzy sobą następujące kwestie: zamówienia (wybór posiłków) oraz płatności (kto płaci i w jaki sposób, czy będzie dawany napiwek). Czwarta osoba jest kelnerem, który wita gości, wręcza im menu, przyjmuje zamówienie, przynosi dania i przyjmuje zapłatę. Każda grupa prezentuje całemu zespołowi opracowane przez siebie dialogi.

Zadanie 4.

Idziesz ze znajomymi do restauracji. Trzy osoby są gośćmi, a czwarta kelnerem. Kelner wita Was i podaje menu (załącznik). Wybierzcie wspólnie potrawy i złożcie zamówienie. Po zjedzeniu ustalcie między sobą formę płatności i kwestię napiwków oraz zapłaćcie za posiłek. Następnie zaprezentujcie całą sytuację grupie. Pomogą Wam wyrażenia z ćwiczeń 3. i 2.

O JĘZYKU

RESTAURACJA	
<i>Pistacja</i>	
MENU	
PRZYSTAWKI	
Przysmak z polędwicy z karczochem i pistacjami	26 zł
Cielęcina w sosie z tuńczyka	24 zł
Carpaccio z buraka z sałatką z ogórków i ziemniaków	12 zł
Salata Caprese w sosie pesto	17 zł
Łosoś wędzony z serem ricotta, czerwoną cebulą i koprem	23 zł
ZUPY	
Minestrone włoska zupa jarzynowa	9 zł
Zupa cebulowa z grzankami	8 zł
Krem pomidorowy z pistacjami	10 zł
Zupa grzybowa	13 zł
PIERWSZE DANIE	
Risotto z krewetkami w pikantnym sosie podane z prażonymi pestkami dyni	24 zł
Wstęgi makaronu w sosie z łososiem posypane rukolą	24 zł
Makaron kokardy z tuńczykiem, kaparami i pomidorkami	23 zł
Makaron w sosie pesto z rozmarynem i z pistacjami	21 zł
DRUGIE DANIE Z MIĘSA	
Pierś z kurczaka z pistacjami w sosie kremowym	29 zł
podana z gotowanymi ziemniakami i marchwią w curry	
Cielęcina z szynką parmeńska i szalwią	37 zł
podana z włoskimi kluseczkami ziemniaczanymi i fasolą	
Polędwiczki wieprzowe z rusztu z oliwą czosnkową	36 zł
podana z opiekanymi ziemniakami w rozmarynie	
Polędwica wołowa	45 zł
krojona na ruszki z parmezanem, podana z opiekanymi ziemniakami w rozmarynie	
DRUGIE DANIE Z RYB	
Łosoś z rusztu	31 zł
podany z dzikim ryżem i gotowanymi ziemniakami i marchwią w curry	
Dorsz w sosie kaparowo-winnym	34 zł
podany ze spaghetti z warzyw i pistacjami	
Krewetki w sosie z białego wina	33 zł
podane z pieczywem czosnkowym	
POLSKIE SMAKI	
Zurek z jajkiem	8 zł
Pierogi domowe	17 zł
Kotlet schabowy z kapustą zasmażaną i sałatką ziemniaczaną	21 zł
Wątróbka z cebulą i jabłkiem podana z ziemniakami	13 zł
DESERY	
Crème brûlée z pomarańczami	14 zł
Tiramisu	14 zł
Suflet czekoladowy	16 zł
Szarlotka na ciepło z lodami waniliowymi	22 zł

⇒ W zadaniu 5. uczący się rozwijają nie tylko językową kompetencję komunikacyjną, ale także doskonałą umiejętność negocjowania i pracy w zespole. W parach studenci wykonują zadanie złożone o charakterze społecznym: organizują obiad dla dużej grupy i muszą wybrać jedną z krakowskich restauracji. W tym celu uzgadniają kryteria, jakie przyjmą przy wyborze (liczba osób, wystrój, rodzaj kuchni, lokalizacja), a następnie analizują oferty czterech różnych restauracji. Poza tekstem studenci dysponują również zdjęciami wnętrz. Uzyskane na podstawie materiałów informacje uczący się porównują ze swoimi wymaganiami i wspólnie dokonują wyboru restauracji. Swoją decyzję prezentują i uzasadniają na forum grupy.

Ćwiczenie 5.

Organizujesz z koleżanką/kolegą obiad dla lektorów i studentów z okazji zakończenia kursu języka polskiego w Krakowie. Ustalcie, jakie są wasze wymagania:

- dla ilu osób zamawiacie posiłek,
- jaka powinna być atmosfera (wystrój) w lokalu,
- ile i jakie dania wybieracie,
- gdzie powinien znajdować się lokal.

Porównajcie oferty kilku restauracji i wybierzcie najlepszą. Swoją decyzję zaprezentujcie całej grupie i powiedzcie, dlaczego zdecydowaliście się na daną restaurację.

O JĘZYKU

Trattoria Mamma Mia



Z tęsknoty za słoneczną Italią zrodziła się myśl o stworzeniu Trattorii, w której można odnaleźć prawdziwie włoskie smaki: pizze na delikatnym, cienkim cieście z pieca opalanego drewnem, makarony według włoskich receptur, najrozmaitsze wędliny i sery prosto z Włoch, oliwy z oliwek pierwszej jakości i oczywiście doskonałe włoskie wina. Nasze potrawy i rodzinną włoską atmosferę Goście *Mamma Mia* zapamiętają na długo. Nasza restauracja mieści się przy ulicy Karmelickiej na Starym Mieście, nieopodal Rynku. Trudno w całym mieście o bardziej włoskie miejsce i... lepszą pizzę. Dania, które serwujemy, są przyrządzane według tradycyjnych przepisów i z najlepszych produktów.

<http://mammamia.net.pl/pl/tresci/275,o-restauracji.html>
na podstawie: <http://mammamia.net.pl/pl/tresci/275,o-restauracji.html>

Restauracja Pistacja



Restauracja *Pistacja* to miejsce pełne zieleni i kwiatów. Znajduje się w samym centrum Krakowa, na ulicy Karmelickiej. Serwujemy dania kuchni europejskiej, przygotowywane przez najlepszych kucharzy. Zapewniamy profesjonalną i niezwykle kompetentną obsługę. Możemy przyjąć nawet do 120 gości. Wszystkie sale są klimatyzowane, co zapewnia pełen komfort podczas organizowanych u nas imprez. Wieczorem płonie kominek, a w sezonie letnim udostępniamy taras z ogródkiem dla 30 osób.

na podstawie: <http://www.restauracjapistacja.pl/index.html>

Miód Malina



Na ulicy Grodzkiej, w pięknej kamienicy, od wielu lat istnieje *Miód Malina*. Od samego początku chcieliśmy, aby była restauracją synonimem dobrego smaku i gustu i kojarzyła się z niepowtarzalną atmosferą. Wiemy i wierzymy, że jakość i smak potraw są dla restauracji najważniejsze. W *Miód Malina* proponujemy naszym gościom także sezonowe specjały, niemal co miesiąc inne. W sezonie jesiennym proponujemy więc ręcznie robione gołąbki z kaszą ze śliwkami i grzybami z delikatnym sosem, gęś pieczoną na św. Marcina z grzybami i kaszą po krakowsku, a na deser racuszki z jabłkami z musem waniliowym. Przygotowujemy to właśnie po to, by kuchnia polska zyskała różne oblicza, jak nasze polskie cztery pory roku.

na podstawie: <http://miodmalina.pl/o-restauracji/>

O JĘZYKU

Chiński Pałac



Restauracja *Chiński Pałac* Państwa powita z radością w swoich wnętrzach na ulicy Mackiewiczza. Doświadczeni kucharze specjalizują się w kuchni regionów Syczuan, Kanton oraz Hong Kong i gwarantują niezapomniane smaki. Proponujemy nasze specjalności: chińskie founde, kaczkę po pekińsku, wieprzowina hui guo, wołowina po syczuańsku, makaron chow mien oraz kurczaka kou siu. W naszych eleganckich wnętrzach obsługujemy zarówno gości indywidualnych i organizujemy spotkania biznesowe, konferencje, przyjęcia okolicznościowe – komunie, wesela, imieniny. W restauracji znajduje się grill, gdzie Chiński Szef Kuchni przyrządza potrawy w obecności klientów. Oferujemy sale VIP dla 15, 30 lub 50 osób, a dla miłośników zabawy proponujemy sale KARA-OKE. Zapraszamy!

na podstawie: http://chinskipalac.krakow.pl/?page_id=7&lang=pl

⇒ Po wykonaniu zadań i prezentacji wyników przez wszystkie grupy nauczyciel pyta uczących się o problemy związane z wyborem, czy był on łatwy czy trudny, czy obie strony zawsze zgodnie podejmowały decyzje oraz jakie działania sprawiły im najwięcej trudności. Omawiane są również i wyjaśniane usterki czy braki językowe studentów zaobserwowane w trakcie wykonywania zadania głównego.

PRACA DOMOWA

Jest ona ściśle powiązana z ćwiczeniem 5. i służy utrwaleniu struktur językowych i rozwijaniu sprawności pisania. Zadaniem uczących się jest opisanie w liście prywatnym (e-mailu) restauracji, w której odbył się zorganizowany przez nich obiad. W tworzonej treści powinien pojawić się opis oraz opinia z elementami rekomendacji.

Napisz e-mail (około 100 słów) do koleżanki lub kolegi i opowiedz o restauracji, w której byłeś/aś na obiedzie z lektorami. Poinformuj:

- gdzie miał miejsce obiad,
- jak oceniasz klimat/wystrój restauracji,
- jaka była kuchnia i jakie podawano dania,
- czy jedzenie było dobre i co smakowało Ci najbardziej,
- czy podobała Ci się obsługa,
- czy jesteś zadowolony(a) i polecasz innym to miejsce.

4. Podsumowanie

Stosowanie zadań w nauczaniu mówienia ma wiele zalet. Przede wszystkim umożliwiają one efektywne przechodzenie od teorii do praktyki: przygotowują uczących się do stosowania nabytej wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych zbliżonych do autentycznych oraz do samodzielnego, swobodnego operowania językiem. Każde zadanie ma cel językowy i pozajęzykowy, zaczerpnięty z otaczającej nas rzeczywistości, co pozwala uczącym się skupić

uwagę przede wszystkim na działaniach językowych, uzależniając dobór struktur językowych od potrzeb komunikacyjnych. Korzystanie z modelu zadaniowego w nauczaniu mówienia skłania również uczącego się do oceny własnych możliwości i samodzielnego poszukiwania potrzebnych środków językowych, a to z kolei uczy autonomicznego działania.

Podstawową cechą zadania jest jego ukierunkowanie na działanie o charakterze społecznym (mimo iż wykonywane jest w warunkach sztucznych), na rozwiązywanie problemów; trudności, które uczący

O JĘZYKU

się muszą pokonać, pobudzają do inwencji i generują nowy sposób myślenia. To działanie opiera się na interakcjach między uczącymi się, którzy mają sobie coś do zakomunikowania. I w końcu zadanie pozostawia uczącym się dużą swobodę w jego wykonywaniu, w dysponowaniu materiałami, w podejmowaniu działań zgodnie z własnymi możliwościami i dążeniami. Aby zachęcić uczących się do efektywnego wykonywania zadań komunikacyjnych, należy dostarczyć im realnych potrzeb czy powodów do komunikowania się. Wiele czynników ma wpływ na efekt końcowy. Każdy z uczących się dysponuje częścią informacji potrzebnej do wykonania zadania. Pracując w grupie, muszą konsultować się, dyskutować, by znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu, są zachęceni przez kolegów i nauczyciela do wyrażania swoich opinii, sądów. Mogą mówić o sobie, o swoich doświadczeniach, traktuje się ich jako jednostki społeczne podejmujące decyzje i rozwiązujące różne problemy.

Zadania mogą także stanowić narzędzie ewaluacji służące do oceny oraz samooceny umiejętności i postępów uczniów (zob. Janowska 2011). Reasumując, podejście oparte na wykonywaniu zadań stanowi interesującą i efektywną formę nauczania i uczenia się języka obcego.

Słowa kluczowe: mówienie, komunikacja, wypowiedź ustna, podejście ukierunkowane na działanie, interakcja, podejście zadaniowe

Bibliografia

- Bygate M. (2010), *Speaking*, [w:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, R. B. Kaplan (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 63–73.
- Byram M., Hu A. (red.), (2017), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London & New York.
- Ellis R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2006), *The Methodology of Task-Based Teaching*, „Asian EFL Journal”, nr 8(3), s.19 – 5.
- Ellis R. (2009), *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics” vol. 19, nr 3, s. 221–246.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Janowska I. (2015), *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2 (16), s. 63–88.
- Krajka J. (2009), *Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego*, [w:] *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, H. Komorowska (red.), Wydawnictwa CODN, Warszawa, s. 83–95.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, Harlow.
- Littlewood W. (1994), *Teaching Oral Communication: A Methodical Framework*, Blackwell Publishers, Oxford/Cambridge.
- Long M. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] *Handbook of Second Language Acquisition*, W. Ritchie, T. Bhatia (red.), CA: Academic Press, San Diego, s. 413–468.
- Prabhu N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Ranta L., Lyster R. (2007), *A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice-feedback sequence*, [w:] *Practice in a Second Language*, R. DeKeyser (red.), Cambridge University Press, New York, s. 141–160.
- Thornbury S. (2005), *How to Teach Speaking*, Pearson Education, Harlow.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.

The importance of oral production in language learning has been changing over the history of foreign language teaching and learning. An action-oriented approach recommends developing speaking skills by performing tasks embedded in environmental and situational contexts. During tasks performance learners undertake different types of language activities such as role playing, creating texts, mediating in communication and in this way they use language in authentic situations. The paper presents approaches to teaching speaking skills with particular focus on task-based language learning. Theoretical considerations are illustrated by an example of a task-based lesson scenario aimed at developing oral language skills.

Piotr Mirocha

Listy frekwencyjne jako narzędzie ewaluacji leksyki w podręcznikach do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika *Krok po kroku 1*

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł przedstawia badania leksyki, z którą stykają się uczący się języka polskiego jako obcego z podręcznika *Krok po kroku 1* (Stempek i in., 2010). Punktem wyjścia analiz były zasady przygotowywania programów kursów oraz preparacji materiałów dydaktycznych, które, z jednej strony, bazują na wiedzy dotyczącej funkcjonowania ludzkiej pamięci, z drugiej – nawiązują do badań ilościowych języka (zob. np. Nation, 2001). W odniesieniu do tych zasad postawiono następujące pytania badawcze:

- W jakim stopniu zakres słownictwa prezentowany w podręczniku *Krok po kroku 1* pokrywa się z leksyką przewidywaną dla poziomu zaawansowania językowego A1 w świetle frekwencji danych korpusowych o podsystemie leksykalnym, a także zaleceń związanych z progresją materiału?
- W jakim stopniu słownictwo prezentowane w podręczniku wykracza poza leksykę z list frekwencyjnych?
- Jakich leksemów ze wspomnianych list brak jest w analizowanej pomocy dydaktycznej?

Kontekst dla ewaluacji leksykalnego aspektu pomocy dydaktycznych do nauki języka obcego stanowią badania glottodydaktyczne, w których analizowano dobór słownictwa do podręczników dla początkujących. Zostały one przeprowadzone m.in. dla podręczników do nauki języka francuskiego (Tschichold, 2008, za: Milton, 2009: 202) oraz angielskiego (Milton, Vassiliu 2000, za: Milton, 2009: 203).

Ilościowe badania leksyki podręczników do nauki polskiego jako obcego wydanych przez wrocławski ośrodek glottodydaktyki polonistycznej przeprowadził Zarzeczny (2014). Dociekania te koncentrowały się jednak na czysto kwantytatywnych wskaźnikach pokrewieństwa między zbiorami leksyki podręczników i list frekwencyjnych w przedziale zalecanym dla początkujących uczących się. Niniejszy artykuł ma na celu poszerzenie spektrum dotychczasowych badań o dodatkowe dane i wyliczenia. Przedmiotem analiz będzie podręcznik *Krok po kroku 1*, który w ocenie recenzentów (zob. Dembowska-Wosik, 2014) oraz uczących jest na A1 za trudny.

2. Kompetencja leksykalna a praktyka nauczania słownictwa

Badania, które miały na celu ustalenie zasobu słownictwa podstawowego na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego, rozpoczęto pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku (Seretny, 2011: 172). Temu miały służyć, między innymi, dociekania Cygal-Krupy (1986), których celem było uzupełnienie wcześniejszych wyników ustaleń dotyczących frekwencji wyrazów w języku polskim (zob. Kurcz i in. 1974-74). Uznano bowiem za istotne, by uczący się oprócz leksyki najczęstszej poznawali także słownictwo wprowadzające rzadziej występujące, ale tematycznie powiązane z treściami nauczania (zob. np. Miodunka, 1980).

O JĘZYKU

W 1986 Komisja Ekspertów zleciła przygotowanie list wyrazowych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej. W konsekwencji Zgółkowa opracowała *Słownik minimum języka polskiego*, w którym zasadnicze kryterium doboru stanowiła frekwencja wyrazów (Zgółkowa, 1992)¹, poszerzona o jednostki użyteczne z punktu widzenia potrzeb uczących się. Źródłem do opracowania leksykonu były wcześniej opracowane listy frekwencyjne uwzględniające gatunkowo i kanałowo zróżnicowane teksty z lat 1963-1983. Łącznie do korpusu wciągnięto teksty z siedmiu różnych odmian stylowych, co dało całkowitą objętość 700000 lematów (słowoform) (Zgółkowa, 1992: 38–39). Choć w korpusie przeważały teksty z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, to opracowany słownik minimum oraz słowniki podstawowe stanowią jak dotąd jedyną próbę dostosowania danych statystycznych do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, a z uwagi na dużą stabilność słownictwa najczęściej używanego – wciąż użyteczną (Seretny, 2011: 175). Dane te zaktualizowała Seretny (2011)², która powstała listę zorganizowała techniką do gron wyrazowych (Seretny, 2011: 183). Została ona następnie podzielona na trzy przedziały o równej wielkości (I – 1-1000; II – 1001-2000, III – 2001-3000), a następnie dopełniona właściwymi dla odnośnych

poziomów zaawansowania (zob. Janowska i in., 2011) składnikami gron wyrazowych. Wprawdzie *Europejski system oceny i kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) nie przewiduje z góry określonej listy słownictwa czy też liczby jednostek leksykalnych, które uczący się powinni opanować na poszczególnych poziomach zaawansowania, to nie ulega wątpliwości, iż na A1, muszą poznać słownictwo najczęściej używane, gdyż ono jest komunikacyjnie najbardziej nośne. Dlatego też w niniejszym artykule podstawą ewaluacji leksyki zawartej w analizowanym podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego *Krok po kroku 1* była lista gron wyrazowych z pierwszego przedziału częstości (1-1000) obejmująca łącznie z uzupełnieniem „gronowym” 1200 leksemów (zob. Seretny, 2011).

3. Zjawiska ilościowe w języku i uwarunkowania psycholingwistyczne

Istotnym punktem wyjścia w ilościowym ujęciu podsystemu leksykalnego jest to, że najczęstsze leksemy stanowią ogromną większość używanych słów w ogóle. Prawdliwość ta opisywana jest prawem Zipfa-Mandelbrota (znaną także jako prawo Zipfa). W myśl tego prawa, jeśli dla jakiegokolwiek tekstu lub grupy tekstów ustala się wykaz wyrazów ułożonych w malejącym porządku częstości ich występowania, to ranga rośnie w miarę zwiększania się numeru na wykazie. Oznacza to, że częstość jest odwrotnie proporcjonalna do rangi, czyli iloczyn częstości i rangi ma wartość stałą. Prawdliwość tę można zastosować dla tekstów lub zbiorów korpusów tekstów o długości 1000 słów i dłuższych (Nation, 2016: 3).

Kontakt ze słowami często używanymi jest bardzo intensywny, co czyni łatwiejszymi do opanowania. Są one także „łatwiejsze” z psycholingwistycznego punktu widzenia, badania empiryczne potwierdzają bowiem, że reakcja na częściej używane słowa jest szybsza niż na rzadkie. Eksperymenty dotyczyły zarówno decyzji leksykalnych (Rubenstein i in., 1970), jak i odczytywania sekwencji liter (Forster, Chambers, 1973, za: Reeves i in., 2005: 184). Dzięki nim udało się wykazać, że w recepcji tekstu pisanego lub słuchanego tempo rozpoznawania

¹ Źródłem do opracowania leksykonu były wcześniej opracowane listy frekwencyjne uwzględniające gatunkowo i kanałowo zróżnicowane teksty z lat 1963-1983. Łącznie do korpusu wciągnięto teksty z siedmiu różnych odmian stylowych, co dało łączną objętość 700 000 lematów (słowoform) (Zgółkowa, 1992: 38–39). Zdaniem Zgółkowej taki zbiór tekstów był reprezentatywny dla współczesnej polszczyzny, zwłaszcza uwzględniający powtarzalność najczęstszych wyrazów na listach frekwencyjnych stworzonych na podstawie tekstów z różnych gatunków czy stylów (Seretny, 2011: 174). Choć w korpusie przeważały teksty z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, to opracowany słownik minimum oraz słowniki podstawowe stanowią jak dotąd jedyną próbę dostosowania danych statystycznych do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, zresztą z uwagi na dużą stabilność słownictwa najczęściej używanego – wciąż użyteczną (Seretny, 2011: 175).

² W aktualizacji uwzględniono opracowania Instytutu Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk na bazie Korpusu Języka Polskiego, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* Zgółkowej (2008), nowe wydanie *Słownika minimum języka polskiego* (Zgółkowa 2009), a także zestawienia leksyki tematycznej, opracowane przez Cygal-Krupę (1986). Uaktualnienie to pozwoliło m.in. uzupełnić zastawienie o wyrazy nowsze, takie jak np. *sms*, *bankomat* czy *internet*. Za: Seretny (2011).

jednostek leksykalnych koreluje z ich częstością w języku³.

W glottodydaktyce uznaje się więc, że dobór słownictwa nauczanego na etapie początkowym powinien wynikać z jego częstości (Seretny, Lipińska, 2005: 81). W tym celu opracowuje się np. listy frekwencyjne czy słowniki-minima dla poszczególnych stopni zaawansowania, w których przyporządkowanie wyrazu do odpowiedniego poziomu zależy od częstości jego występowania w korpusie języka⁴ (Zgółkowa, 1992: 37–38). Największym korpusem polszczyzny jest Narodowy Korpus Języka Polskiego, który jak dotąd nie stał się podstawą opracowania żadnej propozycji słownika-minimum. Natomiast dane NKJP posłużyły do uaktualnienia list frekwencyjnych zastosowanych w badaniach nad kompetencją leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego Seretny (2011).

4. Przedmiot badania: podręcznik

Krok po kroku 1

Podręcznik *Krok po kroku 1* (Stempek i in. 2010) jest przeznaczony dla osób zaczynających naukę języka od podstaw, a więc dla poziomu zaawansowania językowego A1, a także części A2. Został napisany w całości w języku polskim i – poza nielicznymi

wyjątkami – nie odwołuje się do języków obcych.

Lekcje w analizowanym podręczniku są zorganizowane wokół sytuacji komunikacyjnych, np. zakupów (lekcja 7), pytania o drogę (14) czy wizyty u lekarza (25). Układ materiału jest spiralny, toteż przykładowo temat zakupów powtarza się w czterech jednostkach lekcyjnych (7, 9, 15, 23) w kontekście odmiennych struktur gramatycznych, użytecznych w omawianej sytuacji komunikacyjnej. Zaletą podręcznika jest: naturalność i humor języka tekstów, wyrazistość postaci, pojawiających się w luźnej fabule lekcji, a także bardzo atrakcyjna oprawa graficzna. Na jego korzyść przemawia też obfity zasób materiałów towarzyszących – zeszyt ćwiczeń, przejrzyste tabele gramatyczne, a także komplet gier i zabaw językowych oraz platforma on-line. Wśród wad podręcznika wymieniano osadzenie fabuły tekstów i ćwiczeń w realiach krakowskich, które mogą być nieznane początkującym uczącym się poza Krakowem. Język tekstów – choć chwalony jako „naturalny i miły w lekturze”, oceniony został jako „często zbyt trudny dla studentów na poziomie A” (Dembowska-Wosik, 2014: 415). Stwierdzenie to dało początek refleksji nad zasobem leksykalnym, który powinien być wprowadzany na początku nauki języka polskiego. W ich wyniku przeprowadzono badania statystyczne. Ich celem była weryfikacja powyższej opinii.

5. Przebieg badań

Tekst badanego podręcznika *Krok po kroku 1* został zdigitalizowany i zlematyzowany przy pomocy programu TaKIPI (Piasecki, 2007). Zbiory słownictwa podręcznika oraz listy leksykalnej porównywane były przy pomocy skryptów napisanych w języku Python, a wyniki komputerowe były „czyszczone” przez badacza. Przyczyną zakłóceń była między innymi struktura graficzna materiałów dydaktycznych i konstrukcja tekstów stosowanych w ćwiczeniach. Stanowiły one pewną przeszkodę dla programu komputerowego w rozpoznawaniu ciągłości zdań, choć co do zasady wyniki były zadowalające. Przykładowo, na pierwszej stronie rozdziału 14 współczynnik błędu dla lematyzacji wyniósł 1,9%.

³ Zjawisko szybszych decyzji związanych z wyborem leksemów o wyższej frekwencji badacze nazwali efektem częstości, który miałby w takim modelu polegać na oznaczaniu w pierwszej kolejności najczęstszych pozycji słownika mentalnego (Rubenstein i in., 1970: 492). Odkrycia związane z wpływem częstości na czas dostępu leksykalnego zostały potwierdzone również podczas studiów nad pacjentami z afazją (Reeves i in., 2005: 184). Badacze ci stwierdzili również, że słownik mentalny najprawdopodobniej odmiennie traktuje też wyrazy konkretne i abstrakcyjne (Rubenstein i in., 1970: 490).

⁴ Korpusami mogą być szeroko rozumiane zbiory tekstów. Obraz uogólnionego użycia języka stanowią one jednak dopiero, kiedy uzyskana jest ich reprezentatywność, to jest „takie próbkowanie, w wyniku którego zawiera on wszystkie typy tekstów w proporcjach odpowiednich, by zawartość korpusu stanowiła trafne odbicie całości języka lub tej jego odmiany, której stanowi on próbkę” (McEnery, Hardie, 2012: 250). Natomiast lista frekwencyjna jest spisem wszystkich egzemplarzy danego typu (tu – typu leksykalnego, ale mogą to być też określone tagi części mowy lub np. ciągi kilku wyrazów) wraz z liczbą wystąpień egzemplarzy typu (zob. McEnery, Hardie, 2012: 243).

O JĘZYKU

Procedura badawcza pozwoliła ustalić, że tekst podręcznika liczy około 35 340 wyrazów tekstowych – określanych w ramach językoznawstwa kwantytatywnego mianem tokenów – oraz 3 021 leksemów, nazywanych typami. 1 228 leksemów znajdowało się na liście słownictwa przewidzianego na poziom A1, a 2 069 pochodziło spoza niej. Aż 275 leksemów z pierwszego przedziału częstości nie znalazło się w badanym podręczniku.

Tabela 1 Ogólne dane ilościowe podręcznika
Krok po kroku 1

Liczba tokenów	ok. 35 340
Liczba typów	ok. 3 021
Wskaźnik zróżnicowania leksykalnego (<i>typy/tokens</i>)	8,55%
Liczba leksemów na liście słownictwa dla poziomu zaawansowania A1	1 228
Liczba leksemów spoza listy słownictwa dla A1	2 069
Liczba leksemów z listy słownictwa dla A1	960
Liczba leksemów z listy słownictwa dla A1 nieuwzględnionych w podręczniku	275

W grupie leksyki, która występuje w badanym podręczniku, a pochodzi spoza pierwszego przedziału częstości, wyróżnić można następujące subkategorie:

- 479 internacjonalizmów (np. *afro, barman, eksplozować*) i 67 pożyczek z języków zachodnioeuropejskich (np. *abonament, fason, koszmary*) – wliczając w to ich derywaty słowotwórcze,
- 250 nazw własnych (np. *Ada, Bałtyk, euro*) – z założenia pomijanych na listach frekwencyjnych,
- czasowniki, których partner aspektowy został uwzględniony na liście frekwencyjnej (np. *dodzwonić się, odpoczywać, podnieść*),
- inne (są to leksemy należące do różnych domen semantycznych, np. *segregator, kubek, preferencja*).
Wśród słownictwa nieuwzględnionego w *Krok po kroku 1* można wyróżnić następujące subkategorie:
- czasowniki, których partner aspektowy pojawił się został uwzględniony w podręczniku (np. *zrozumieć, budować, pożyczać*),
- przymiotniki lub przysłówki, których przysłówkowy lub przymiotnikowy derywat został

uwzględniony w podręczniku (np. *bliski, doskonale, podobny*),

- inne leksemy, których derywaty słowotwórcze zostały uwzględnione w tekście (np. *tramwajowy, nudny*),
- inne leksemy – głównie z domeny edukacji (np. *akademia, artykuł, biblioteka*) oraz transportu i podróżowania (np. *ekspres, parking, port*).

5.2. Analizy materiału leksykalnego podręcznika

Do wyróżnionych wcześniej kategorii wyrazów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym podręczniku, należą między innymi przysłówki tworzone od przymiotników oraz człony czasownikowych par aspektowych. Zdaniem Nationa (2001: 274), „analizę słowotwórczą należy wprowadzać już po tym, gdy uczący się opanują pewną liczbę słów złożonych jako wyrazów niemotywowanych”⁵, dlatego też wydaje się w pełni usprawiedliwione używanie derywatów przymiotnikowych lub przysłówkowych nieobecnych na liście najczęściej używanych wyrazów (przedział 1-1000), jeżeli wyrazy motywujące tego rodzaju derywaty należą do leksyki najczęstszej. Przykłady tego rodzaju zabiegów dydaktycznych można znaleźć w całym podręczniku, także w rozdziałach początkowych. Dla ilustracji w rozdziale czwartym pojawiają się przysłówki *świetnie* i *miło*, nieobecne na liście frekwencyjnej dla poziomu A1. Jednak już przymiotniki, od których zostały derywowane – *świetny* i *miły* – należą bez wątpienia do najczęstszych polskich wyrazów. Wprawdzie pojawienie się takich form już w rozdziale czwartym podręcznika antycypuje nieco wprowadzenie zagadnienia derywacji przysłówków od przymiotników, jednak bierne oszwajanie uczących się z tego rodzaju postaciami może być uzasadnione.

Z dużo większą ostrożnością należy natomiast podchodzić do kategorii aspektu czasownika, która należy do centralnych zagadnień w glottodydaktyce języków słowiańskich. Przykładowo w rozdziale 11

⁵ Wszystkie tłumaczenia są autorskie, chyba że zaznaczono inaczej.

podręcznika *Krok po kroku 1* pojawiają się czasowniki *potańczyć* oraz *zaprosić*, nieznajdujące się na liście najczęściej używanych wyrazów (przedział 1-1000). Lista jednak uwzględnia ich podstawy słowotwórcze: czasowniki *tańczyć* oraz *zaprosić*. W rozdziale 13 tego rodzaju postaci są jeszcze częstsze – *dopasować* od *pasować*, *użyć* od *używać*, *rysować* od *narysować*, *powtórzyć* od *powtarzać*, *ugotować* od *gotować*, *wyprowadzić* oraz *przeprowadzić* od *prowadzić*. W przypadku par aspektowych uczący się postaci obu członów opozycji muszą opanować pamięciowo (wraz z ich odmianą w pierwszej i drugiej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego), nie są bowiem w stanie „wyprowadzić” formy niedokonanej od dokonanej czy na odwrót. Już przywołane przykłady pokazują szereg możliwych schematów derywacji – prefiksację jak w *dopasować* od *pasować*, sufixację jak w *używać* od *użyć*, wymianę samogłosek jak w *powtarzać* od *powtórzyć* czy wymianę samogłosek z alternacją morfologiczną w temacie jak w *zapraszać* od *zaprosić*. Kwestią jeszcze bardziej złożoną jest derywacja tzw. wtórnych par aspektowych, np. *przeprowadzić* od *prowadzić*. Funkcja prefiksów jest jedynie częściowo regularna i może zostać objaśniona uczącym się po opanowaniu rudymetów języka, semantyczne skutki prefiksacji są jednak w dużej mierze nieprzewidywalne i muszą być opanowywane pamięciowo. Kontrola słownictwa w tym zakresie jest więc zagadnieniem, którego nie można bagatelizować.

Inną dużą grupę leksemów wykraczającą poza listę 1000 najczęściej używanych wyrazów, która pojawia się w badanym podręczniku, stanowią nazwy własne, które nie są uwzględniane na listach frekwencyjnych. Zgodnie z teorią Milla *nomina propria* mają denotację (odniesienie), ale nie konotację (zbiór cech definicyjnych obiektu) (Prechtel, 2007: 58-61; Mill, 1962: 38-72). W konsekwencji nie można i nie trzeba byłoby ich definiować, lecz wskazywać nosicieli. To zaś upraszcza naukę na początkowych etapach – wystarczy wskazać na mapie *Rzym*, a będzie jasne, że zakres użycia tej nazwy jest taki sam, jak na przykład angielskiego *Rome* czy rosyjskiego *Рим*.

Gottlob Frege jednakże twierdzi, że nazwy własne także posiadają konotacje (np. *Triest to nie Wiedeń*),

nie są one konieczne do ich definiowania (Prechtel, 2007: 75-96; Frege, 1892: 200). Sięgając po przykłady z analizowanego podręcznika: nawet na poziomie zaawansowania językowego A1 nietrudno wyjaśnić uczącym się, czym jest *Japonia* lub *Słowenia* i kim jest *Japończyk*. Z drugiej jednak strony cechy konotacyjne licznych nazw własnych stanowią istotną część wiedzy socjokulturowej związanej z danym językiem (np. *Zakopane – zimowa stolica Polski*). Cechy konotacyjne można więc traktować jako część wiedzy pozajęzykowej i jeśli uczący się ją mają, może im ona ułatwiać zrozumienie tekstów. W podręczniku pojawiają się jednak także takie *nomina propria* jak *ZSRR* czy *RAF*, a objaśnienie ich istotnych cech konotacyjnych związanych np. z przesunięciami granic Polski w latach 1939-45 czy też roli dywizjonu 303 może być trudne przy użyciu polskiego słownictwa poznanego w toku dotychczasowej nauki⁶.

Zgodnie z zaleceniami Nationa (2001) w tekstach przeznaczonych dla uczących się języka (w tym wypadku angielskiego) udział nazw własnych powinien wynosić do 5%. Tymczasem, jak to zostało wykazane w badaniu, w analizowanym podręczniku można ich naliczyć 8,28% (250 nazw własnych na 3 021 typów leksykalnych). Większy udział nazw własnych być może daje się uzasadnić początkowym etapem nauki i koniecznością zapewnienia leksyki o znanym lub łatwym do objaśnienia odniesieniu. Należałoby jednak unikać nazw własnych o złożonych konotacjach, których nie można wyjaśnić przy użyciu struktur i leksyki poznanej w toku nauki.

Kolejną liczną grupą słownictwa spoza list frekwencyjnych dla poziomu zaawansowania językowego A1, która znajduje się w podręczniku *Krok po kroku 1*, są internacjonalizmy. Często zakłada się, że są one w całości kategorią zrozumiałą międzyjęzykowo. Istotnie, przy rozwijaniu procesu czytania internacjonalizmy mogą być traktowane jako jeden z elementów wewnątrztekstowych, ułatwiających *proces rozumienia w rezultacie aktywizowania wiedzy nabytej* (Majkiewicz, 2000: 127, za: Seretny, Lipińska 2005: 199).

⁶ Mimo to użycie nazw własnych może uczynić tekst dydaktyczny przystępniejszym. Przykładowo, Nation proponuje, by udział rzeczowników będących nazwami własnymi wynosił ok. 4,5% (Nation, 2001: 263).

O JĘZYKU

Sięgając po przykłady z badanego podręcznika, nie ma wątpliwości, że do owej aktywizacji wiedzy w przeważającej większości przypadków dojdzie, kiedy uczący się natkną się na leksemy takie jak *afro*, *barman*, (ser) *feta* czy *weekend*. Założenie o pełnej międzyjęzykowej interkomprensji internacjonalizmów nierzadko przenosi się jednak także na leksykę derywowaną od tej klasy słownictwa, co bez wskazania na formę wyrazu zapożyczonego i powiązanie między internacjonalizmem a jego źródłem lub kognatem w języku światowym może sprawić, iż znaczenie danej jednostki leksykalnej pozostanie niejasne. Przykładowo, trudności początkującym może sprawiać ustalenie precyzyjnego znaczenia przymiotnika *weekendowy*, jeśli pojawi się on w nietypowym kontekście lub denotacji leksemy *strajk*, jeśli nie rozpoznają znanego im anglicyzmu w polskiej postaci ortograficznej. Nie oznacza to bynajmniej, że użycie internacjonalizmów jest przeszkodą w nauce języka polskiego jako obcego⁷. Co do zasady jednak należałoby przyjąć, że internacjonalizmy, w których forma graficzna lub foniczna została znacznie spolszczona, byłyby traktowane jak słownictwo niemotywowane. Przykładowo, nie jest pewne, że początkujący uczący się znający język francuski lub niemiecki rozpoznają w polskim wyrazie *koszmarny* – występującym w badanym tekście – źródłosłów *cauchemar*. Podobnie, z początku relacja pomiędzy *zaprezentować* a np. ang. *to present* może być nieco niejasna.

W literaturze przedmiotu nie ma zaleceń co do użycia internacjonalizmów w tekstach przeznaczonych dla uczących się. Co zatem można byłoby zrobić? Przede wszystkim, korzystając z sugestii Bauera i Nationa (1993) należałoby zrezygnować z założenia, że bardziej złożone derywaty słowotwórcze będą przejrzyste dla początkujących uczących się, nawet jeżeli w ich skład wchodzi internacjonalizmy. Wiele z okazjonalnie używanych derywatów słowotwórczych może bowiem stanowić dla nich bądź dodatkowe

obciążenie pamięci, bądź niezrozumiałe wypełniacze. Należałoby też kontrolować włączane do tekstów nazwy własne. Służą one bowiem uprzystępnianiu tekstu, nie powinny więc być obciążone trudnymi do wyjaśnienia na tym poziomie konotacjami.

Wydaje się jednak, że internacjonalizmy można by potraktować jako kolejną kategorię wyrazów o znanym lub łatwym do objaśnienia odniesieniu. Jednak w *Krok po kroku 1* jest ich bardzo dużo – aż 15,86% (479 wyrazów). Brak natomiast wielu słów występujących na listach frekwencyjnych w pierwszym przedziale częstości (leksemy 1-1000), której znajomość warunkuje dalsze sukcesy w nauce nowego słownictwa. W każdej lekcji podręcznika jest natomiast wiele wyrazów spoza listy I, których opanowania oczekuje się od uczących się z omawianego podręcznika. Po odliczeniu zapożyczeń i nazw własnych jest to od 8,48% (24 wyrazy) w rozdziale czwartym do 13,78% (82 wyrazy) w rozdziale jedenastym. W dużej mierze są to wyrazy stosowane okazjonalnie, wyłącznie w jednej jednostce lekcyjnej, co nie służy ich internalizacji.

5.2. Progresja materiału leksykalnego w badanym podręczniku

W trakcie badań zbadano także progresję materiału w badanym podręczniku, a także ewentualny próg pomiędzy poziomem zaawansowania językowego A1 i A2, jeżeliby był on odzwierciedlony w stosowanym zasobie słownictwa. Do badań wybrano dwa rozdziały ze środkowych partii książki, rozdział 11 i 13 (zob. tabela 2, 3) – gdzie ewentualnie mógłby się znajdować „próg” między poziomami. Zbadane zostały także dwa rozdziały (4 i 7) z początkowych części *Krok po kroku*, by ustalić, jakie strategie wprowadzenia leksyki proponowane są w pracy z uczącymi się na samym początku nauki.

⁷ Istnieją przykłady pomocy dydaktycznych konsekwentnie pracujących na tej kategorii leksyki. Można tu przywołać podręcznik Gębala *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, będący repetytorium leksykalnym dla poziomów B1 i B2 (Gębał, 2009). W każdym z jego działów umieszczono ćwiczenia rozwijające strategie pozwalające na dochodzenie do znaczenia drogą interkomprensji.

Tabela 2 Klasyfikacja leksyki rozdziału 11. podręcznika
Krok po kroku 1

Liczba typów	595
Liczba typów leksykalnych spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1	192 (32,27%)
Liczba typów będących nazwami własnymi	45
Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich	59
Liczba typów będących członami pary aspektowej z czasownikami z listy frekwencyjnej dla A1, a występujących w badanym rozdziale	5
Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami	82 (13,78%)

Tabela 3 Klasyfikacja leksyki rozdziału 13. podręcznika
Krok po kroku 1

Liczba tokenów	2259
Liczba typów	560
Liczba typów leksykalnych spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1	164 (29,29%)
Liczba typów będących nazwami własnymi	33
Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich	51
Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami	74 (13,21%)

Udało się ustalić, że w rozdziale trzynastym 29,29% leksemów pochodziło spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania A1, zaś w rozdziale jedenastym takich typów leksykalnych było 32,77%. Większość z nich stanowiły internacjonalizmy (np. *popularny, banan, garaż, nieoficjalnie*) oraz nazwy własne (np. *ASP, Francja, Anglik, Elena*), a także ich derywaty. Pozostałych leksemów spoza poziomu było w rozdziale trzynastym 13,21%, a w rozdziale jedenastym – 13,78%. Nie można było zatem powiedzieć, że w środkowych partiach podręcznika następuje jakościowa zmiana w strategiach wprowadzania leksyki. Są one konsekwentne w całym badanym materiale dydaktycznym, co potwierdziły analizy rozdziałów początkowych.

W rozdziałach czwartym i siódmym liczba używanych leksemów jest mniejsza – a zatem próbuje się dostosować leksykę do możliwości uczących się. Jednakże już w rozdziale czwartym 36%, a w rozdziale siódmym 28,7% używanych wyrazów nie znajduje się na liście zawierającej 1000 najczęściej używanych wyrazów (zob. tabele 4,5). Nie uwzględniając zapożyczeń, nazw własnych i ich derywatów jest to dla rozdziału czwartego 8,48%, a dla rozdziału siódmego – 10,36%. Nie ma zatem w badanym podręczniku „progu”, po którym leksyka należy już do kolejnego poziomu zaawansowania.

Tabela 4 Klasyfikacja leksyki rozdziału 4 podręcznika
Krok po kroku 1

Liczba typów	283
Liczba typów leksykalnych spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1	102 (36,04%)
Liczba typów będących nazwami własnymi	45
Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich	32
Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami	24 (8,48%)

Tabela 5 Klasyfikacja leksyki rozdziału 7 podręcznika
Krok po kroku 1

Liczba typów	338
Liczba typów leksykalnych spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1	97 (28,70%)
Liczba typów będących nazwami własnymi	17
Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich	45
Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami	37 (10,36%)

6. Podsumowanie

Konkludując, przeprowadzona w niniejszym artykule analiza potwierdziła spostrzeżenia poczynione w recenzjach podręcznika *Krok po kroku 1* dotyczące

O JĘZYKU

języka, który jest „często zbyt trudny dla studentów na poziomie A” (Dembowska-Wosik, 2014: 415). Znajduje się w nim wiele jednostek leksykalnych wykraczających poza listę 1000 najczęściej używanych wyrazów, a znaczna liczba wyrazów z tej listy nie pojawia się na jego kartach. Kontrola leksyki występującej w podręcznikach przeznaczonych dla uczących się jest niewątpliwie postulatem trudnym do zrealizowania, dlatego też podręczniki zawierają często wiele słów z wyższych poziomów zaawansowania językowego; wprowadzają też dużo więcej jednostek leksykalnych podczas jednej lekcji niż zalecają teoretycy (Milton, 2009: 197-201). Warto jednak o to zadbać, by właściwie rozwijać kompetencję językową uczących się. Spełnienie wymogów związanych z ograniczeniem zasobu leksykalnego wprowadzanego na poziomach początkowych może być trudne.

Słowa kluczowe: leksyka, lista frekwencyjna, nazwa własna, internacjonalizm, analiza podręcznika, podręcznik do języka polskiego jako obcego, ewaluacja

Bibliografia

- Bauer L., Nation I. S. P., 1993, *Word families*, „International Journal of Lexicography”, nr 3.
- Cygal-Krupa Z., 1986, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dembowska-Wosik I., 2014, *Recenzja serii materiałów do nauczania JPJO Polski, krok po kroku*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 413-415.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa.
- Frege G., 1892, *Über Begriff und Gegenstand*, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, nr 16/2, s. 192-205.
- Gębał P. E., 2009, *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Kurcz I. i in., 1974-1977, *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. 1, *Teksty popularnonaukowe*, t. 2, *Drobne wiadomości prasowe*, t. 3, *Publicystyka*, t. 4, *Proza artystyczna*, t. 5, *Dramat artystyczny*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Warszawa.
- Majkiewicz A., 2001, *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 125-135.
- McEnery T., Hardie A., 2012, *Corpus Linguistics. Method, Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mill J. S., 1962, *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*, tłum. Cz. Znamierowski, PWN, Warszawa.
- Milton J., 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol.
- Milton J., Vassiliu P., 2000, *Frequency and the lexis of low-level EFL texts*, [w:] K. Nicolaidis, M. Mattheoudakis (red.), *Proceedings of the 13th Symposium in Theoretical and Applied Linguistics*, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, s. 444-455.
- Miodunka W., 1980, *Teoria pól wyrazowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków.
- Nation P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation P., 2016, *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, John Benjamins, Amsterdam.
- Piasecki M., 2007, *Polish Tagger TaKIPI: Rule Based Construction and Optimisation*, „Task Quarterly”, nr 11, s. 151-167.
- Prechtel P., 2007, *Wprowadzenie do filozofii języka*, przeł. J. Bremer, WAM, Kraków.
- Reeves L. M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., 2005, *Słowa i znaczenia – od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, [w:] J. Berko-Gleason, N. Bernstein-Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Rubenstein H., Garfield L., Millikan J. A., 1970, *Homographic Entries in the Internal Lexicon*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 9, s. 487-494.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle danych ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. (2010) *Polski, krok po kroku. Podręcznik studenta A1*, Polish-Courses.com, Kraków.
- Zarzeczny G., 2014, *Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych wrocławskich podręczników)*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 373-384.
- Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37-104.

The goal of the paper was to investigate the vocabulary of handbook for Polish as a foreign language *Krok po kroku 1* with the use of frequency lists. It was found that the lexical material of the book is far too difficult for beginners as out of 3021 lexical types only 960 lexemes belonged to the lexical list for the level A1 whereas 273 other lexemes from the A1 lexical list were not included there. Among the lexemes exceeding the

A1 language fluency level which could be used at that level were: internationalisms, proper names and their derivatives and aspectual pairs of verbs. The presence of others and lack of those lexemes which are very frequent in language is questionable. Control of the vocabulary used in textbooks for beginners is a must according to numerous language teaching experts. It is rarely however taken into account by textbook authors.

Wiesław Tomasz Stefańczyk

O rodzaju żeńskim we współczesnym języku polskim

1. Część teoretyczna

We współczesnych opracowaniach językoznawczych współlistnieją trzy ujęcia rodzaju gramatycznego – klasyczne (tradycyjne) oraz dwa nowsze. Według ujęcia tradycyjnego podstawę podziału na rodzaje gramatyczne stanowi mianownik liczby pojedynczej (por. np. Cieślakowa, 2002; Jarceva, 1990; Klemensiewicz, 1984; Kreja, 1973; Kuryłowicz, 1987; Riley, 1999; Swan, 1938; Zgólkowa, 1994-2005). W ujęciach nowszych rodzaj gramatyczny wyodrębnia się na podstawie form biernika (por. np. Bańko 2002; Laskowski, 1998; Mańczak, 1956; Saloni, 1976) a także dopełniacza liczby pojedynczej (Zaron, 2004). Istnieją również rozwiązania alternatywne, według których podstawę podziału na rodzaje stanowią implikowane przez rzeczownik formy czasownika w czasie przeszłym i trybie przypuszczającym (Bobrowski, 2005).

Celem niniejszego artykułu nie jest rozwiązywanie trudnych i na ogół kontrowersyjnych kwestii związanych ze wspomnianymi koncepcjami, lecz próba odpowiedzi na pytania:

- Jakie czynniki tkwiące w wewnętrznej strukturze rzeczownika implikują jego rodzaj gramatyczny, determinując w konsekwencji formy fleksyjne określających go wyrazów?
- Jak dalece rozpoznawalny jest rodzaj gramatyczny na podstawie postaci fonetycznej i morfologicznej mianownika liczby pojedynczej?

Podobnymi zagadnieniami zajmowali się Kreja (1973), Rokicka (1980) i Zaron (2004) – autorzy jedynych dotychczas ujęć, poszukujących rozwiązań w wewnętrznej strukturze rzeczownika. Badania Krei oraz Rokickiej opierają się na materiale leksykalnym wyekscerpowanym ze *Słownika języka polskiego* pod red. Doroszewskiego, natomiast podstawę materiałową dociekań Zaron stanowią źródła leksykalne drugiej połowy XX wieku, tj. *Mały słownik języka polskiego* pod red. Skorupki, Auderskiej, Łempickiej (1974), *Inny słownik języka polskiego* pod red. Bańki (2000) oraz *Słownik.Skróty i skrótownice* Czarneckiej i Podrackiego (1995).

Kreja wychodzi z założenia, że o przynależności do rodzaju gramatycznego decydują we współczesnej pol-

O JĘZYKU

szczyźnie dwa kryteria – semantyczne i morfologiczne. Wszystkie rzeczowniki osobowe zgodnie z kryterium znaczeniowym, tj. rodzajem naturalnym, mają gramatyczny rodzaj męski lub żeński. O przynależności rzeczowników nieosobowych do określonego rodzaju gramatycznego decydują – zdaniem Krei – czynniki morfologiczne, tj. postać mianownika liczby pojedynczej. Zależność tę badacz ujął w następujący sposób:

1. rzeczowniki nieosobowe twar-dotematowe z końcówką mianownika liczby pojedynczej *-o* są rodzaju męskiego;
2. rzeczowniki nieosobowe zakończone w mianowniku liczby pojedynczej na *-a* są rodzaju żeńskiego;
3. rzeczowniki nieosobowe zakończone w mianowniku liczby pojedynczej na *-o*, *-e*, *-ę* są rodzaju nijakiego.

Wnikliwej analizie poddał badacz rzeczowniki o tematach stwardniałych i miękkich zakończone w mianowniku liczby pojedynczej końcówką *-o*. Kreja obalił panujący do dziś pogląd, że rzeczowniki te mają we współczesnej polszczyźnie zarówno rodzaj męski, jak i żeński. Feminina przeważają jego zdaniem jedynie w grupie leksemów z wygłosowym *-ś*, *-ć*, *-dź*. Badacz traktował łącznie rzeczowniki zakończone na *-ć* typu *postać*, *paproć*, jak i *-(o)ść*, np. *sierść*, *miłość*. Leksemy rzeczownikowe rodzaju żeńskiego z końcówką mianownika *-o* uznawał Kreja za formy wyjątkowe, podlegające ustawicznie zmianom rodzajowym, stąd np. dawne feminina typu *piec*, *cień* mają obecnie gramatyczny rodzaj męski (Kreja, 1973: 233-247).

Rokicka w artykule *Próba półautomatycznego rozpoznawania rodzaju gramatycznego rzeczowników polskich na podstawie graficznej postaci mianownika (l. poj.)* przeznaczonym dla potrzeb lingwistyki komputerowej próbowała odpowiedzieć na pytanie, czy postać graficzna rzeczownika w mianowniku liczby pojedynczej ma związek z kategorią rodzaju gramatycznego. Z przeprowadzonego przez autorkę eksperymentu wynika, że 78,81% utworzonych przez nią logatomów jest rozpoznawana prawidłowo w realizacji ludzkiej. Godny podkreślenia jest fakt, że na 'wyrazy' błędnie rozpoznane składają się logatomy zakończone na *-a*, *-o* oraz spółgłoski funkcjonalnie miękkie *-ż* i *-cz*.

Według ustaleń Rokickiej miały to być rzeczowniki rodzaju męskiego (logatomy na *-a*, *-o*) oraz żeńskiego (logatomy na *-ż*, *-cz*). Respondenci uznali je wbrew oczekiwaniom autorki za leksemy rodzaju żeńskiego (logatomy na *-a*), nijakiego (logatomy na *-o*) oraz męskiego (logatomy na *-cz*, *-ż*), o czym zdecydował czynnik frekwencyjny. Rokicka wyodrębniła ponadto w swym opracowaniu szereg sufixów słowotwórczych typu *-istall/-ysta*, *-itall/-yta* oraz członów quasi-złożeń, np. *-krata*, *-pata*, wskazujących na przynależność rzeczownika do rodzaju męskiego (Rokicka, 1980: 165-179).

Kwestią zależności rodzaju gramatycznego od postaci mianownika liczby pojedynczej zajęła się Zaron w rozprawie *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*, zawierającej koncepcje nowe i tezy przedstawione w ujęciu Krei i Rokickiej (Zaron, 2004). Nowum koncepcji Zaron dotyczy zasadniczo rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych w mianowniku liczby pojedynczej na *-a*. O odrębności tej grupy leksemów względem rzeczowników rodzaju żeńskiego decyduje:

1. przynależność leksemu do nazw osobowych;
2. zakończenie tematu na spółgłoskę twardą;
3. zakończenie tematu na zbitkę spółgłoskową typu *-st-a*, *-wc-a*, *-rc-a*.

Sporządzona przez autorkę lista obejmuje 25 grup spółgłoskowych, w tym siedem zbiorów jednoelementowych oraz izolowane rzeczowniki typu *mężczyzna*, *sędzia*, *hrabia* (Zaron, 2004: 65-74).

2. Część analityczna

Podstawę materiałową niniejszego opracowania stanowi *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. Dubisza (2003). Dla celów porównawczych wykorzystano również *Słownik języka polskiego* pod red. Doroszewskiego (1958-1963). Z analizowanych źródeł wyekscerpowano łącznie ok. 17.630 rzeczowników rodzaju żeńskiego. Tworzą je trzy zróżnicowane ilościowo i jakościowo grupy leksemów:

1. rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej na *-a* – ok. 14.730 jednostek leksykalnych;

2. rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej końcówką *-ø* – ok. 2.820 jednostek leksykalnych;
3. rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej końcówką *-i* – ok. 80 jednostek leksykalnych, w tym poza izolowanymi rzeczownikami *pani* i *ksieni* wyłącznie derywatów z sufiksami *-inill/-yni*.

Dalsza analiza obejmuje rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej końcówką *-ø*, tj. mające swą postać fonetyczną i morfologiczną typową dla leksemów rodzaju męskiego. Celem wywodu jest ustalenie prawidłowości w zakresie rodzaju gramatycznego tej grupy polskiego słownictwa i wskazanie jego miejsca w glottodydaktyce¹.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zasadniczy zręb omawianej grupy tworzą rzeczowniki zakończone na *-ość* – około 2640 leksemów i zbitkę spółgłoskową *-ść* – 31 leksemów. Rzeczowniki te poza izolowanymi leksemami *gość*, *jegomość*, *liść* i *teść* mają bezwyjątkowo rodzaj żeński, np. *miłość*, *radość*, *nowość*, *nieruchomość*, *uległość*, *wierność*, *powieść*, *rękojeść*, *korzyść*, *pięść*.

O wyodrębnieniu rzeczowników zakończonych na *-(o)ść* z grupy pozostałych leksemów z wygłosowym *-ć* zadecydowały dwa fakty:

1. leksemety zakończone na *-ć*, w przeciwieństwie do zakończonych na *-ość*, tworzą zarówno masculina, np. *łokieć*, *paznokcieć*, *śmieć*, jak i feminina, np.: *śmierć*, *postać*, *pamięć* o zbliżonych relacjach liczbowych, por. tabela nr 2;
2. leksemety z wygłosowym *-ć* mają poza izolowanymi formami typu *nici*, *wici* odrębne właściwości fleksyjne niż rzeczowniki zakończone na *-ość*, por. formy liczby mnogiej *nowości*, *nieruchomości*, *własności* – *paprocie*, *pieczęcie*, *plocie*.

Pozostałe rzeczowniki z końcówką mianownika liczby pojedynczej *-ø* tworzą trzy niewielkie liczebnie grupy leksemów:

1. rzeczowniki zakończone na spółgłoskę funkcjonalnie miękką oraz *-j* – 70 leksemów;

2. rzeczowniki zakończone na spółgłoskę miękką – 94 leksemety;
3. rzeczowniki zakończone na spółgłoskę wargową twardą, pierwotnie miękką – 22 leksemety.

Z badań wynika, że zasadniczy trzon rzeczowników o wygłosie funkcjonalnie miękkim i miękkim tworzą we współczesnej polszczyźnie masculina. Proporcje liczbowe rzeczowników rodzaju męskiego i żeńskiego przedstawiają poniższe tabele.

Tabela 1. Rzeczowniki rodzaju męskiego i żeńskiego o wygłosie stwardniałym oraz *-j*

JAKOŚĆ SPÓŁGŁOSKI WYGŁOSOWEJ	LICZBA RZECZOWNIKÓW RODZAJU MĘSKIEGO	LICZBA RZECZOWNIKÓW RODZAJU ŻEŃSKIEGO
<i>-c</i>	910	10
<i>-dz</i>	16	-
<i>-sz</i>	226	3
<i>-ż</i>	145	15
<i>-rz</i>	570	3
<i>-cz</i>	480	16
<i>-dż</i>	9	-
<i>-l</i>	720	21
<i>-j</i>	180	1

Tabela 2. Rzeczowniki rodzaju męskiego i żeńskiego o wygłosie miękkim

JAKOŚĆ SPÓŁGŁOSKI WYGŁOSOWEJ	LICZBA RZECZOWNIKÓW RODZAJU MĘSKIEGO	LICZBA RZECZOWNIKÓW RODZAJU ŻEŃSKIEGO
<i>-ś</i>	63	5
<i>-ź</i>	6	7
<i>-ć</i>	24	27
<i>-dź</i>	5	17
<i>-ń</i>	112	38

Przedstawione dane liczbowe w sposób ewidentny pokazują, że rzeczowniki rodzaju żeńskiego o wygłosie spółgłoskowym (funkcjonalnie miękkim i miękkim) stanowią obecnie grupę nieliczną. Tę niewielką liczebnie grupę, na którą się składa łącznie 186 leksemów,

¹ Artykuł stanowi kontynuację badań przedstawionych w pracy *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej* (Stefańczyk, 2007).

O JĘZYKU

tworzą zarówno rzeczowniki często używane, np. *noc, pomoc, sprzedaż, sól, kolej, wieś, śmierć, krew*, jak i formy znajdujące się na peryferiach polskiej leksyki, np. *konew, panew, stągiew*. *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej* uwzględnia jedynie 70 z nich – 30 rzeczowników o wygłosie stwardniałym, 37 – o wygłosie miękkim i trzy o wygłosie wargowym twardym, pierwotnie miękkim.

Rzeczowniki rodzaju żeńskiego o wygłosie spółgłoskowym są z synchronicznego punktu widzenia nieregularnymi femininami, mają one bowiem identyczną postać fonetyczną i morfologiczną jak formy rodzaju męskiego, por.: *noc – koc, kolej – olej, sól – mól, zieleń – jeleń*. Z tego względu podlegają ustawicznie zmianom wyrównawczym. Dokonuje się to na kilka sposobów:

1. rzeczowniki te, zachowując swą postać fonetyczną i morfologiczną, zmieniają rodzaj na męski, por. dawne *femininapiec, cień*;
2. przybierają żeńskie sufiksy *-ka, -ina, -a* i funkcjonują jako regularne feminina, np. dawne postaci typu *mac, stokroć, konew, panew, kamizel, tarn, zmarzłość, głąb, karuzel* to współczesne formy *matka, stokrotka, konewka, panewka, kamizelka, tarnina, zmarzlina, głębina, głębia, karuzela*;
3. zmieniają rodzaj na nijaki na wzór formacji przyimkowo-rzeczownikowych, np. dawne postaci typu *naręcz, zarośl, słonorośl, suchorośl* to obecne formy rodzaju nijakiego *naręcze, zarośle, słonorośle, suchorośle*.

Podobnym procesom podlegają współcześnie leksemy *wesz* i *mysz*, mające w potocznej polszczyźnie postać z końcówką *-a*, tj. *mysza, wsza*, a także rzeczowniki *goleń* i *piszczel*, zmieniające rodzaj na męski. Warto dodać, że niektóre rzeczowniki żeńskie jak np. *stal* w złożeniach typu *Mostostal, Budostal, Biprostal* mają postać rodzaju męskiego.

Biorąc pod uwagę aspekt glottodydaktyczny, omawiane rzeczowniki można podzielić na trzy grupy, przyporządkowując je trzem poziomom nauczania. Grupa pierwsza obejmuje słownictwo o najwyższej frekwencji, które należy wprowadzić na poziomach początkujących A1-A2, grupa druga zawiera słownictwo rzadsze przeznaczone dla poziomów średnich B1-B2, natomiast grupa trzecia uwzględnia

słownictwo najrzadsze przewidziane dla poziomów zaawansowanych C1-C2.

W grupie pierwszej i drugiej znajdują się wyrazy często używane uwzględnione w *Słowniku frekwencyjnym polszczyzny współczesnej*, grupa trzecia zawiera leksemy wyekscerpowane z *Uniwersalnego słownika języka polskiego* pod red. Dubisza, niewystępujące w *Słowniku frekwencyjnym polszczyzny współczesnej*. Warto dodać, że *Słownik frekwencyjny* zawiera ponad 30 tysięcy najczęściej używanych słów. Poniżej zamieszczam wspomniane trzy grupy, traktując je jako propozycję dydaktyczną dla nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Nieregularne rzeczowniki rodzaju żeńskiego przeznaczone dla poziomów A1-A2:

moc, pomoc, dobranoc, północ, mysz, twarz, sprzedaż, kradzież, odzież, młodzież, podróż, rzecz, kąpiel, sól, myśl, kolej; wieś, gęś, pierś, gałąź, postać, płęć, pamięć, dobroć, śmierć, odpowiedź, łódź, jesień, kieszeń, dłoń, pieśń, przyjaźń; krew, brew, marchew, cerkiew.

Nieregularne rzeczowniki rodzaju żeńskiego przeznaczone dla poziomów B1-B2:

straż, stal, biel, sieć, chęć, rtęć, pieczęć, wilgoć, żółć, ćwierć, powódź, spowiedź, podpowiedź, wypowiedź, zapowiedź, przystań, krtan, zieleń, czerwień, pieczeń, przestrzeń, sień, jabłoń, broń, skroń, pogoń, woń, czern, pleśń, baśń, bojaźń, więź, nić, oś, wesz, rozkosz, rozpacz, zdobycz, słodycz, gorycz, ciecz, przełęcz, chorągiew.

Nieregularne rzeczowniki rodzaju żeńskiego przeznaczone dla poziomów C1-C2:

potwarz, macierz, uprząż, grabież, rubież, odwilż, odsiecz, obręcz, poręcz, dzicz, smycz, torbiel, topiel, gardziel, maź, rzeź, połać, nać, brać, zamieć, płoć, barć, gładź, kadź, miedź, gotoledź, żerdź, otchłań, żółcień, darrń, toń, waśń, jaźń, kaźń, brukiew, rzodkiew.

Słownictwo zawarte w grupie trzeciej nie zostało wyodrębnione na podstawie badań frekwencyjnych. Jest to jedynie subiektywne rozwiązanie autora, wynikające z wieloletniego doświadczenia glottodydaktycznego. Można je uzupełnić lub zastąpić innymi leksemami. Pełną listę rzeczowników o wygłosie spół-

głoskowym zawiera indeks zamieszczony w końcowej części artykułu.

3. Wnioski

Rodzaj żeński we współczesnym języku polskim mają trzy zróżnicowane grupy leksemów:

1. rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej na *-a*, np. *dość, rzeka, noga, choroba, zima* (jest to dominująca i zarazem najbardziej reprezentatywna grupa dla języka polskiego);
2. rzeczowniki zakończone na *-(o)ść*, np.: *samotność, wypukłość, starość, powieść, pięść*;
3. rzeczowniki zakończone na *inill-yni*, np.: *prorokini, bogini, gospodyni, rozmówczynie, sprzedawczynie*.

Wskazanymi prawidłowościami nie można objąć 186 rzeczowników o wygłosie funkcjonalnie miękkim (oprócz *dz, dź*), miękkim i labialnym twardym, pierwotnie miękkim. Są to zarówno leksemy o bardzo wysokiej frekwencji, np.: *noc, śmierć, wieść*, jak i wyrazy rzadko używane, np. *kotew, driakiew, mąteń, szłap*. Leksemy te stanowią obecnie grupę zamkniętą, nieproduktywną, ustawicznie malejącą. Rzeczowniki te, uwzględniając aspekt frekwencyjny, należy wprowadzać na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego.

Słowa kluczowe: rzeczownik, rodzaj gramatyczny, rodzaj żeński, leksem, wygłos, słownictwo, frekwencja, poziom nauczania

Bibliografia

- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, PWN, Warszawa.
- Bobrowski I., 2005, *Rodzaj gramatyczny rzeczownika a jego liczba*, „Język Polski” LXXXV, s. 83-89.
- Cieślakowa A. (red.), 2002, *Mały słownik odmiany nazw własnych*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków.
- Doroszewski W. (red.), 1958-1969, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Jarceva V.N. (red.), 1990, *Lingwisticeskij enciklopedičeskij slovar*, Moskva.
- Klemensiewicz Z., 1984, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Kreja B., 1973, *O rodzaju gramatycznym polskich rzeczowników*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria 4: *Językoznawstwo*, Warszawa, s. 233-248.
- Kurcz I. i in. (red.), 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, t. 1-2, IJP PAN, Kraków.
- Kuryłowicz J., 1987, *Studia i szkice językoznawcze*, PWN, Warszawa.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie morfologiczne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna*, [w:] R. Grzegorzewska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Mańczak W., 1956, *Ile jest rodzajów w języku polskim*, „Język Polski” XXX, nr IV, s. 116-121.
- Riley T., 1999, *It's Alive: Grammatical Animacy in Russian, Polish, and Czech*, University of Washington, Seattle.
- Rokicka T., 1980, *Próba półautomatycznego rozpoznawania rodzaju gramatycznego rzeczowników polskich na podstawie graficznej postaci mianownika (l. poj.)*, „Polonica”, nr 6, s. 165-180.
- Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, [w:] *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim*, R. Laskowski (red.), Ossolineum, Wrocław.
- Stefanińczyk W.T., 2007, *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*, Wyd. UJ, Kraków.
- Swan O., 1989, *Facultative Animacy in Polish. A Study in Grammatical Gender Formation (The Carl Back Papers in Russian and East European Studies, 606)*, Center for Russian and East European Studies, Pittsburgh.
- Zaron Z., 2004, *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*, Auśra, Warszawa – Puńsk.
- Zgólkowa H. (red.), 1994-2005, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 1-50, Kurpisz, Poznań.

The paper consists of two parts – a theoretical and a practical one. The first part presents the contemporary conceptions concerning the category of grammatical gender, and especially the problem of its recognisability on the basis of the form of Nominative singular. The analytical part takes into consideration quantitative and qualitative data regarding feminine nouns in contemporary lexicological works. A detailed analysis has been undertaken particularly with regard to irregular gender forms of the *postać* ('figure; character'), *noc* ('night'), or *krew* ('blood') type. Moreover, part two also provides suggestions concerning the teaching of irregular gender forms at particular levels of language advancement/command.

moc noc niemoc przemoc wszechmoc pomoc dobranoc północ równonoc Wielkanoc kolej dal biel torbiel pościel kapiel kipiel topiel gądział kądział gardziel zgorzel sól prześl rzęśl myśl stal szłap krew cerkiew brew marchew chorągiew warząchew żagiew stągiew krokiew driakiew rzodkiew brzoskiew bukiew brukiew panew konew ostew płatew mątew ostrew kotew	klacz rozpacz ciecz odsiecz rzecz przełącz obręcz poręcz gicz swołocz dzicz zdobycz słodycz smycz gorycz kokorycz twarz potwarz macierz mysz wesz rozkosz sprzedaż od(s)przedaż przedsprzedaż wy(s)przedaż rozprzedaż podaż straż uprząż grabież trzebież rubież odzież młodzież odwilż podróż	połać nać brać postać zamięć knieć śnieć sieć płeć szczęć (nie)chęć (nie)pamięć rtęć pieczęć kibić nić żółć wilgoć kłóć płoć nawłóć (z)marzłóć dobroć paproć troć barć śmierć ćwierć perć gładź spadź kadź s(z)adź miedź śniedź gołoledź krawędź łódź gródź powódź żerdź (za-, od-, pod-, wy-, s-)powiedź	otchłań grań krtań przystań żółcień czermień sień jesień (pod-)czerwień zieleń (lodo-)szreń pieczeń (czaso-, cyber-)przestrzeń kieszeń pogoń jabłoń dłoń broń skroń toń woń darń ściern czern baśń waśń pieśń pleśń pilśń jaźń bojaźń kaźń przyjaźń przycieś wieś gęś oś pierś maź gałąź rzeź (pod-, po-, u-)więź
--	---	---	---

Adriana Prizel-Kania

Wpływ formuły lateralizacji na proces nauki języka

1. Indywidualne cechy uczącego się wpływające na efektywność uczenia się

Nauka języka obcego jest złożonym procesem, o którego skuteczności decyduje wiele czynników, związanych zarówno z programem i prowadzeniem kształcenia, jak i uwarunkowaniami samego uczącego się. Uczący się zajmuje centralne miejsce w układzie glottodydaktycznym, a jego możliwości i potrzeby stanowią punkt odniesienia przy doborze metod kształcenia. Pojęcie autonomii i indywidualizacji procesu nauczania stanowi przedmiot refleksji naukowych i jest jednym z wiodących tematów poruszanych w pracach dydaktyków, metodyków, psychologów oraz nauczycieli.

W grupie czynników związanych bezpośrednio z osobą uczącego się zwraca się uwagę na kompetencje ogólne, takie jak: wiedza deklaratywna (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa oraz wrażliwość interkulturowa) oraz praktyczne umiejętności społeczne, życiowe, zawodowe, umiejętności spędzania wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe (ESOKJ: 2003: 94-95). Wymienione kompetencje są przede wszystkim wynikiem doświadczeń życiowych i edukacyjnych. Ich podłożem są natomiast prawidłowe uwarunkowania fizjologiczne i psychologiczne, wśród których wymienia się: postawę, motywację, system wartości, style poznawcze, poglądy i cechy osobowościowe (ESOKJ, 2003: 96-99). Listę tę można rozszerzyć o aspekty takie jak: temperament, modalność, preferencja półkulowa, inteligencja i jej rodzaje, a także wiek i płeć (por. Seretny, Lipińska, 2006: 30-56). Niezwykle istotna z dydaktycznego punktu widzenia jest także umiejętność uczenia się definiowana jako: wrażliwość językowa i komuni-

kacyjna, ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się oraz umiejętności heurystyczne (ESOKJ, 2003: 96-99).

Badania z zakresu neurobiologii i psycholingwistyki dowodzą, że formuła lateralizacji, czyli asymetrii czynnościowej prawej lub lewej strony ciała, w sposób znaczący wpływa na niektóre z wymienionych aspektów związanych z umiejętnościami i możliwościami uczącego się. Dominacja prawej bądź lewej półkuli w przetwarzaniu bodźców językowych warunkuje rozwój kompetencji lingwistycznych (leksykalnej, semantycznej, gramatycznej, fonologicznej i ortograficznej) zarówno w języku ojczystym jak i obcym. Co więcej, przewaga prawej bądź lewej strony ciała ma ogromny wpływ na wrażliwość i sprawność fonetyczną, decyduje o doborze technik uczenia się oraz determinuje style poznawcze. Kompetencje te, oraz związane z nimi ograniczenia, decydują natomiast o motywacji do nauki języka obcego. Należy przy tym stanowczo rozdzielić pojęcie „preferencji półkulowej od uwarunkowanych neurobiologicznie ograniczeń i trudności związanych z dominacją prawej półkuli dla funkcji językowych. Termin preferencji jednej z półkul związany jest ze stylem poznawczym. Ogólnie wyróżnić można osoby myślące analitycznie, poszukujące rozwiązań na drodze dedukcji (typ lewopółkulowy) oraz te, które w nauce w większym stopniu wykorzystują wyobraźnię, zmysły oraz intuicję (typ prawopółkulowy)” (zob. Seretny, Lipińska, 2006: 30-33). Tego rodzaju podziału uczących się dokonywać można w przypadku osób, u których nie występują deficyty w przetwarzaniu danych językowych związane z dominacją prawej półkuli dla funkcji językowych.

O JĘZYKU

2. Neurofizjologiczne podłoże funkcji językowych

U większości osób mowa przetwarzana jest przez lewą półkulę. Wynika to z lokalizacji podstawowych ośrodków percepcji i ekspresji mowy właśnie w tej półkuli. Pierwszym badaczem interesującym się badaniem mózgu pacjentów mających problem z tworzeniem i nadawaniem komunikatów mówionych był Paul Broca (1824-1880), który, prowadząc badania post mortem, stwierdził, że deficyty te związane były z uszkodzeniem okolicy w korze przedruchowej w płacie czołowym lewej półkuli mózgu. Od jego nazwiska miejsce odpowiedzialne za tworzenie wypowiedzi, znajdujące się w tylnej części środkowego i dolnego zakrętu płata czołowego nazywane jest ośrodkiem Broki (Gleason, Ratner, 2005: 69). Pole Broki odpowiada za sprawne tworzenie wypowiedzi. W lewej półkuli, a dokładnie w tylnej górnej części płata skroniowego, w bezpośrednim sąsiedztwie pierwszorzędowej kory słuchowej, umiejscowiony jest natomiast ośrodek Wernickego, w którym zachodzi percepcja bodźców akustycznych i dekodowanie fonemowe umożliwiające odbiór bodźców językowych. Ośrodek Wernickego i Broki połączone są pęczkiem łukowatym (*arcuatefasciculus*), który umożliwia opracowywanie i scalanie danych językowych uzyskiwanych na drodze recepcji i ekspresji (Gleason, Ratner, 2005: 85-86).

Do bardzo ciekawych wniosków dotyczących lokalizacji funkcji językowych w mózgu prowadzą obserwacje pacjentów po komisurotomii, czyli operacji rozcięcia spoidła wielkiego¹. Sperry wykazał dominację lewej półkuli w zadaniach związanych z analizą informacji werbalnej. „Specjalizacja ta przejawia się w sprawniejszym nazywaniu, pisaniu oraz rozumieniu zarówno mowy artykułowanej, jak i poleceń pisanych. [...] Pozwoliło to wysnuć wniosek, że prawa półkula mózgowa w zasadzie nie jest zdolna ani do produkowania mowy, ani do kierowa-

nia procesami pisania.” (Szeląg, 2012: 494). Badania nad specjalizacją obu półkul mózgowych prowadził także Zaidel, który ostatecznie wyróżnił wśród funkcji lewopółkulowych ekspresję mowy z zachowaniem odpowiedniej struktury czasowej wypowiedzi, co jest szczególnie ważne w kontekście realizacji określonych sekwencji fonemów wymagającej odpowiednich sekwencji ruchowych, niezbędnych do prawidłowego artykułowania mowy, jak i jej odbioru (Grabowska, 2012: 458-460).

Mowa nie jest jednak domeną wyłącznie jednej półkuli. Pomimo tego, że lewa półkula kontroluje podstawowe funkcje językowe, należy pamiętać, że to współdziałanie prawej i lewej kory mózgowej w procesach percepcji i ekspresji mowy warunkuje sprawne posługiwanie się językiem – zarówno ojczystym, jak i obcym. Prawa i lewa półkula inaczej odbierają, opracowują i gromadzą informacje językowe. Różnice te dotyczą sekwencyjnej (lewa półkula) bądź symultanicznej (prawa półkula) analizy materiału oraz zróżnicowania w sposobie analizy poszczególnych elementów składowych bodźców językowych. Należy przy tym pamiętać, że w każde działania językowe zaangażowane są zawsze obie półkule² – pracują w odmienny sposób, „dzielą się” zadaniami lub cedują na drugą półkulę wykonanie danego zadania (Cieszyńska, 2013: 39).

W przetwarzaniu bodźców językowych lewa półkula pracuje sekwencyjnie – analizuje linearnie elementy składowe (głoski i litery), koncentruje się na odkrywaniu różnic pomiędzy fonemami, literami i kolejnością ich ułożenia, tworzy i rozumie reguły językowe, odbiera i formułuje wypowiedzi oraz przetwarza teksty czytane. To lewa kora mózgowa odpowiada za rozumienie tekstów i zależności przyczynowo-skutkowych w nich opisanych.

„Prawa półkula lepiej rozumie język mówiony niż pisany” (Budohoska, Grabowska, 1994: 62) – rozpoznaje rzeczowniki w mianowniku, przetwarza samogłoski, wyrażenia onomatopieczne, wykrzyknienia, kontroluje i odbiera cechy prozodyczne mowy (melodię, akcent, rytm). Dokonuje także interpretacji

¹ Szczegółowy opis badań prowadzonych przez Sperry'ego można znaleźć w wielu pozycjach z zakresu neuropsychologicznych podstaw przetwarzania języka i lokalizacji funkcji językowych (np. Gleason, Ratner, 2005: 91-94, Szeląg, 2012: 493-495; Cieszyńska, Korendo, 2015: 274-277).

² Opis dotyczy prawidłowo rozwiniętego i sprawnie funkcjonującego mózgu, który nie uległ żadnym uszkodzeniom.

przekazu, rozumiejąc przenośnię, ironię, dowcipy oraz przekazywane przez nadawcę emocje. Prawa część mózgowia opracowuje materiał całościowo i symultanicznie. Odnosi nowe informacje do wcześniej posiadanej wiedzy, budując często znaczenie w oparciu o przesłanki, a nie na podstawie faktów językowych. Prowadzić to może do różnego rodzaju zniekształceń w obrębie wszystkich podsystemów językowych. Przykładem zaburzenia linearnego przetwarzania bodźców językowych jest dysleksja. Osoby dyslektyczne w przyswajaniu wiedzy oraz umiejętności językowych zwykle opierają się na strategiach i działaniach, za które odpowiada prawa półkula. Nie jest to kwestia świadomego wyboru strategii, a sposób na pokonanie ograniczeń związanych z zadaniami półkuli lewej. Dysleksję cechują trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych (w obrębie systemu fonologicznego, morfologicznego, semantycznego i syntaktycznego), którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych oraz motorycznych (Cieszyńska, 2005: 11-12). W przypadku kształcenia osób dyslektycznych należy zróżnicować stosowane metody nauczania, ponieważ opieranie się głównie na technikach aktywizujących lewą półkulę (nieskutecznych w przypadku zaburzonego jej działania) prowadzi, w wyniku braku oczekiwanych efektów, do utraty motywacji, a nawet obniżonej samooceny.

Pomimo, że lateralizacja funkcji mowy jest kwestią indywidualną, to środowisko może wspierać bądź hamować stosowanie określonych strategii przetwarzania informacji. Obserwacja współczesnego społeczeństwa, które zbyt pochopnie pozwala (lub wręcz nakazuje) korzystać nawet najmłodszym dzieciom za zdobyczy technologicznych (telewizji, tabletów, smartfonów i komputerów) prowadzi do tego, że młodzi ludzie coraz częściej mają problemy z planowaniem i linearną organizacją wypowiedzi, zwykle opierają się na sytuacji i kontekście przy interpretacji wypowiedzi, coraz rzadziej potrafią przygotować bądź poddać analizie teksty o bardziej skomplikowanej strukturze. Znacznie chętniej słuchają muzyki niż opowiadań, wolą obrazy niż teksty. Zbyt wczesne i częste stosowanie urządzeń komputerowych prowadzi do zmian w strukturze płata czołowego, który jest ewolucyjnym

dowodem rozwoju intelektu człowieka, zdolności planowania działań i kontroli emocji (Vetulani, 2016: 77). Również system edukacji, środowisko, a nawet podłoże kulturowe kształtują sposoby przetwarzania nowych informacji, modelując w ten sposób sposoby uczenia się, w tym także uczenia się języków obcych

3. Wpływ wzorca lateralizacji na przetwarzanie danych językowych

Jak już zaznaczono, formuła lateralizacji ma szczególne znaczenie dla rozwoju mowy ojczystej oraz ogólnej sprawności przetwarzania informacji językowych – także w języku obcym. Dominację stroną określamy poprzez badanie narządów ruchu (ręki i nogi) oraz narządów zmysłów (oka i ucha) (Cieszyńska-Rożek, 2013: 88). Wyróżnia się trzy typy lateralizacji: prawostronną (większa sprawność prawej części ciała), lewostronną (przewaga lewej strony ciała) oraz skrzyżowaną (np. dominująca prawa ręka i prawe ucho oraz lewe oko i lewa noga)³. Pamiętając o krzyżowym przepływie bodźców (tzn. prawa część ciała jest kontrolowana przez lewą półkulę, natomiast lewa część ciała przez prawą półkulę) u przeważającej grupy osób lewostronnie zlateralizowanych (lub o skrzyżowanym typie lateralizacji) język opracowywany jest w prawej części mózgu, co może być przyczyną określonych trudności w opanowywaniu mowy i sprawnym posługiwaniu się językiem. Określenie dominacji stronnej jest zatem pierwszym etapem badania logopedycznego, ponieważ pozwala na postawienie wstępnej diagnozy i zaplanowanie terapii usprawniającej działanie lewej, rzadziej prawej, półkuli. Takiej oceny mogą także dokonywać nauczyciele języków obcych, aby lepiej zrozumieć trudności uczących się, które mogą być związane z lewostronnym bądź skrzyżowanym typem lateralizacji. Z perspektywy glottodydaktycznej

³ Przewaga jednej ze stron kształtuje się w ciągu pierwszych trzech lat życia i często uzależniona jest od czynników genetycznych. Opóźnienia w ustaleniu dominujących narządów ruchu i zmysłu lub oburęczność mogą być także przyczyną różnego rodzaju trudności w posługiwaniu się językiem.

O JĘZYKU

widzenia najistotniejsze jest określenie prawo- bądź leworęczności oraz dominującego ucha.

W przypadku nauczania osób dorosłych kwestia ustalenia dominującej ręki nie wymaga planowania specjalnych zadań. Jest to ręka, którą piszemy, jemy i wykonujemy czynności wymagające większej precyzji. Wystarczy zatem obserwacja pracy uczących się podczas zajęć, żeby ustalić ich prawo- bądź leworęczność. Określenie dominującej ręki jest istotne, ponieważ badania pokazują, że „wśród osób praworęcznych 96% przetwarza materiał językowy w lewej półkuli. Proporcje te znacząco się zmieniają w przypadku leworęczności – jak podają źródła 70% (Szelaąg, 1997) lub 60% (Grabowska, 1997) osób leworęcznych opracowuje materiał językowy w prawej półkuli. Dodatkowo jeszcze znacznie częściej w tej populacji obserwujemy obupółkulowe przetwarzanie języka (około 15%) przypadków.” (Cieszyńska, Korendo, 2015: 267)⁴. Osoby leworęczne częściej wykazują deficyty w przyswajaniu i użyciu języka w zakresie zadań, za które odpowiada lewa półkula. Mogą także pojawiać się trudności z wykonywaniem prac manualnych. Natomiast, znacznie częściej niż u osób praworęcznych, występują u nich talenty muzyczne, plastyczne oraz większa biegłość w dziedzinie matematyki.

Ogromny wpływ na przyswajanie języka ma także dominacja prawego bądź lewego ucha. W warunkach klasowych prawo- bądź lewouszność można określić, prosząc uczących się np. o podejście do drzwi i próbę usłyszenia, co się za nimi dzieje lub

obserwując, które ucho przyłoży uczący się do leżącej na stole muszli czy telefonu. Należy pamiętać, aby przy ustalaniu dominacji ucha unikać zadań, które wymagają użycia ręki np. do przystawienia telefonu do ucha. Istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo, że osoba praworęczna przyłoży telefon do prawego ucha (ponieważ inny układ byłby nienaturalny), natomiast mając do wyboru tylko jedną słuchawkę, włoży ją do właściwego, dominującego dla odbioru mowy, ucha – niekoniecznie prawego⁵.

Dominację prawego ucha w przetwarzaniu danych językowych potwierdzają badania Kimurynad percepcją słuchową, które polegały na prezentacji sylab lub słów jednocześnie do prawego i lewego ucha, a następnie badanych proszono o odtworzenie zapamiętanych elementów. Zdolność do powtórzenia większej liczby wyrazów lub głosek związana była aktywnością prawego ucha (Kimura, 2011: 214-215). Nie oznacza to jednak, że lewe ucho nie pełni żadnej roli w percepcji mowy. Jego zadaniem jest różnicowanie dźwięków mowy od dźwięków otoczenia oraz analiza warstwy prozodycznej wypowiedzi. Jednak dominacja lewego ucha dla odbioru mowy znacznie utrudnia naukę poprawnej artykulacji. Jest także często przyczyną opóźnionego rozwoju mowy oraz różnego rodzaju wad wymowy. U dzieci lewousznych mogą występować zaburzenia przetwarzania sekwencji słuchowych, co prowadzi do trudności w rozumieniu komunikatów mówionych. Osoby lewouszne częściej mają również problemy z powtarzaniem nowych wyrazów np. obcojęzycznych. Wynika to z faktu, że przy lewousznym odbiorze mowy informacje językowe poddawane są wstępnemu opracowaniu przez prawą półkulę. „W słyszeniu lewousznym dłuższa jest droga, którą pokonują dźwięki od lewego ucha do prawej półkuli (ok. 0,4 -0,9 milisekundy). Dzieci słyszące lewousznie narażone są na bloki emocjonalne podczas mówienia, często pomijają sylaby, dokonują metatez sylab i głosek. Łatwiej zapamiętują informa-

⁴ Cieszyńska i Korendo odwołują się do badań i danych podawanych przez Szelaąg i Grabowską, jednak w tekstach przywołanych badaczek proporcje te kształtują się nieco inaczej. Należy jednak zwrócić uwagę, na różny dobór próby badawczej i skalę przeprowadzonych badań. Poniżej przywołuję cytaty pochodzące z publikacji z 2012 roku pt. *Mózg a zachowanie* (red. Górską, Grabowską, Zagrodzka):

– „U osób praworęcznych uszkodzenie prawej półkuli tylko w 3% prowadzi do zaburzeń mowy, u osób leworęcznych zaś, takich przypadków jest aż 25%. Uszkodzenie lewej półkuli prowadzi do zaburzeń mowy w 62% przypadków osób praworęcznych i 53% przypadków osób leworęcznych.” (Grabowska, 2012: 472).

– „Ogólnie można stwierdzić, że u praworęcznych pacjentów aż w 96% przypadków dominującą dla mowy była półkula lewa, a tylko w 4% półkula prawa, natomiast obupółkulowa reprezentacja tych funkcji występowała bardzo rzadko.” (Szelaąg, 2012: 493).

⁵ Jeżeli nauczyciel decyduje się na próby badania lateralizacji, nie powinien o tym informować uczących się, ponieważ, aby badanie było miarodajne, wybór dominującego ucha powinien odbywać się nieświadomie, naturalnie. Można zatem zaplanować zadanie w formie zabawy np. „wścibscy sąsiedzi” czyli podsłuchiwanie przez drzwi lub „czyj głos słyszymy w telefonie”.

cje przekazywane emocjonalnie. Słyszenie lewouszne jest często przyczyną nie płynności mówienia – 90% osób jaskających się jest lewousznych.” (Cieszyńska-Rożek, 2013: 45). W procesie nauki języka obcego osoby lewouszne mogą mieć trudności z percepcją, a następnie różnicowaniem dźwięków mowy typowych dla języka obcego od głosek języka ojczystego, powtarzaniem słów ze słuchu oraz ich poprawną artykulacją, a także z zapamiętywaniem poleceń i bardziej złożonych instrukcji. Uczący się, u których dominujące jest lewe ucho, częściej mają problemy z rozumieniem wypowiedzi, którym towarzyszą różnego rodzaju szumy komunikacyjne. Wszystkie te trudności w sposób znaczący wpływają na naukę języka obcego i mogą być źródłem frustracji i niskiej samooceny⁶.

4. Implikacje dla dydaktyki

Przy nauczaniu języka obcego należy zatem wziąć pod uwagę organiczne ograniczenia osób, u których występuje dominacja prawej półkuli dla przetwarzania danych językowych. Lewostronnie zlateralizowani uczący się, opracowując dane językowe, będą opierać się przede wszystkim na strategiach prawopółkulowych, co może prowadzić do licznych błędów na wszystkich poziomach analizy tekstu. Przede wszystkim zwiększone jest ryzyko, że podobne głoski będą odbierane jako takie same (np. *góra/kura*), a podobne w zapisie litery mylone (np. *woda/moda*). Częściej pojawiać się będą zaburzenia w linearnym odbiorze zarówno dźwięków mowy i ich zapisie (*kot/kto*), jak i poszczególnych segmentów tekstu (np. *szesnasta piętnaście/ piętnasta szesnastie*). Rozumienie ze słuchu nowych fraz może przebiegać w oparciu o podobień-

stwo do wyrazów znanych z innych kontekstów (np.: *Jeszcze Polska nie skinęła póki myszy jemy* – przykład za Madelska, 2010:7). Najwięcej ograniczeń może pojawić się przy nauce zasad i reguł gramatycznych. Bardzo często stosowaną strategią jest tu opanowywanie pamięciowe całych fraz w nowym języku, a następnie powtarzanie wyuczonych sekwencji, wymieniając w nich wybrane leksemy.

Uczący się, którzy bazują na strategiach prawopółkulowych, preferują naukę przez zanurzenie w języku docelowym, opierają rozumienie przekazów o konsytuację, uczą się głównie języka mówionego, chętniej całych fraz niż pojedynczych wyrazów, z których budowane są sekwencje. Ze względu na to, że nauka reguł gramatycznych oraz zasad systemowych jest dla nich szczególnie trudna, wybierają kursy językowe tworzone na podstawach audiolingwalizmu np. kursy metodą Callana oraz kursy prowadzone metodą bezpośrednią, gdzie komentarz gramatyczny ograniczony jest do minimum.

Dla tych osób łatwiejsze i bardziej efektywne jest uczenie się w dialogu, nauka przez działanie. Niezwykle ważnym elementem procesu kształcenia jest automatyzacja zasad gramatycznych w miejsce żmudnej, w tym przypadku, nauki i rozumienia opisów metajęzykowych. Istotne będzie zaangażowanie emocjonalne, wprowadzanie materiału językowego w określonym kontekście, powiązanie go z konkretną sytuacją. Muzyka, kolor, ilustracje stanowią tu nieocenioną pomoc.

Szczególną uwagę należy także zwrócić na osoby lewouszne, które z pewnością potrzebują więcej ćwiczeń i czasu na opanowanie wzorców artykulacyjnych. Wskazane jest także wprowadzenie systemowych ćwiczeń percepcji słuchowej polegających na rozróżnianiu fonemów. W zadaniach słuchowych można także wykorzystać gesty artykulacyjne. Gesty te dostarczają dodatkowych informacji, które umożliwiają rozróżnianie dźwięków oraz wspierając rozwój prawidłowej wymowy u osób mających trudności z sekwencyjnym, linearnym przetwarzaniem bodźców (Cieszyńska, 2013:304).

W sytuacjach, kiedy uczący, pomimo starań i systemowej pracy, wykazuje różnego rodzaju deficyty, umiejętność oceny wzorca lateralizacji może okazać

⁶ W nauczaniu dzieci oraz innych uzasadnionych przypadkach, warto także określić dominujące oko, ponieważ lewoocność odgrywa najistotniejszą rolę w opanowywaniu grafii. U dzieci lewoocznych pojawiają się trudności związane z odwracaniem kierunku analizowania przestrzeni oraz stawiania znaków graficznych (także pisma), tendencja do pomijania lewej strony przestrzeni, a także trudności z koncentracją wzroku na materiale zadaniowym (Cieszyńska, 2013: 44). Chaotyczne przeszukiwanie wzrokiem kartki oraz przepisywanie słów i fraz z błędami mogą być także powiązane z dominacją lewego oka.

O JĘZYKU

się kluczowa. Świadomość opisanych ograniczeń związanych z dominacją stronną pozwoli bowiem prowadzącemu kształcenie językowe na lepsze zrozumienie problemów i dostosowanie technik pracy do potrzeb i możliwości uczących się, u których to prawa półkula odpowiada za analizę mowy.

Słowa kluczowe: psycholingwistyka, neurobiologia, mózg, lateralizacja, lewouszność, prawouszność, słuch fonematyczny, artykulacja, nauka języka obcego, audiolingwalizm

Bibliografia

- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule – jeden mózg*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2015, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, CODN, Warszawa.
- Grabowska A., 2012, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka* [w:] *Mózg a zachowanie*, Górka T., Grabowska A., Zagrodzka J. (red.), PWN, Warszawa, s. 443-488.
- Kimura D., 2011, *From ear to brain*, "Brain and Cognition", t. 76, s. 214-217.
- Kuhl, P. K., 2007, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, B. Bokus, G. W. Shugar (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 34-62.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa.
- Kurkowski, Z. M., 1998, *Słuch a mowa w aspekcie rozwojowym w normie i patologii* „Kosmos” t. 47, nr 3 (240), 289-296.
- Lipińska E., Seretny A., 2006, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 29-57.
- Madelska L., 2010, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.), 2005, *Biologiczne podstawy zachowań komunikacyjnych człowieka*, [w:] *Psycholingwistyka*, J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), s. 65-120, GWP, Gdańsk.
- Szeląg E., 2012, *Mózgowe mechanizmy mowy* [w:] *Mózg a zachowanie*, T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka J. (red.), PWN, Warszawa, 489-524.
- Szymaszek E., Szeląg A., 2006, *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, GWP, Gdańsk.
- Vetulani J., 2016, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, Kraków.

Learning a foreign language is a complex process, influenced by both external factors and the learner's individual capabilities and limitations. The learner holds a central position in the structure of the glottodidactic system. His or her cognitive style and learning strategies provide a point of reference in developing a language teaching programme. According to recent psycholinguistic, neurobiological and speech-language pathology studies, crucial influence on the mastering of a language is exerted by the laterality pattern, i.e. lateral dominance, and the related preferences for right or left hemispherical processing of the linguistic material. The article identifies the foremost difficulties involved in the dominance of the right hemisphere with respect to the language functions and suggests methods of counteracting them through adequately selected teaching techniques.

Dominika Bartosik

Ocenianie znajomości języka polskiego jako obcego w odmianie specjalistycznej

1. Wprowadzenie

Ocenianie języków specjalistycznych, które wykracza poza normy języka ogólnego, stanowi wyzwanie dla glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej. Ze względu na coraz ważniejszą rolę certyfikatu znajomości ogólnego języka polskiego jako obcego warto pomyśleć o umożliwieniu obcokrajowcom poświadczania swoich umiejętności także w specjalistycznych dziedzinach komunikacji. Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytania dotyczące procesu przygotowania egzaminu dla potrzeb specjalistycznych, roli osób oceniających i elementów, które powinny lub nie powinny podlegać ocenie.

2. Poświadczanie znajomości języka polskiego

Początku certyfikacji języka polskiego jako obcego możemy upatrywać w 2004 roku. To wtedy został zorganizowany pierwszy egzamin certyfikacyjny, który z czasem uzyskał rangę egzaminu doniosłego (*high-stake exam*). Początkowo dostępne były egzaminy wyłącznie na poziomach B1, B2 i C2, obecnie przygotowywane są także poziomy A1, A2 i C1, a nawet wersje testów dostosowane do potrzeb dzieci i młodzieży (zob. J. Tambor, B. Niesporek-Szamburska, red., 2018). Jest to ważne z punktu widzenia przyszłości edukacyjnej zdającego oraz przyczynia się do wzmocnienia pozycji języka polskiego za granicą. Warto dodać, że ważnym krokiem było włączenie certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego do systemu stowarzyszenia ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), które wyznacza standardy

jakości w zakresie testowania języków obcych. Do najważniejszych osiągnięć ALTE należy skuteczna promocja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* Rady Europy (2003), w którym znajdują się opisy referencyjnych poziomów językowych i umiejętności określających poziom zaawansowania językowego. Praktyczny opis tworzenia oraz przeprowadzania egzaminów z języka ogólnego znajduje się w dokumencie opracowanym przez ALTE dla Rady Europy pt. *Manual for Language Test Development and Examining* (2011). Zostały w nim opisane wszystkie etapy tworzenia egzaminów językowych, od planowania i przygotowywania arkuszy egzaminacyjnych, do ewaluacji systemu w działaniu. Certyfikacja znajomości języka obcego w wariancie specjalistycznym jest prowadzona tylko w obrębie kilku języków o największej mocy. Współczesnym lingua franca jest język angielski i w tym przypadku oferta egzaminów językowych w zakresie różnych dziedzin jest niezwykle bogata. W przypadku języka polskiego brak jest certyfikatu, który testowałby znajomość języka w wariancie specjalistycznym, co stanowiłoby poszerzenie aktualnej oferty.

3. Testowanie znajomości języków specjalistycznych

Przed przystąpieniem do opracowywania specjalistycznego egzaminu z języka polskiego jako obcego, warto zastanowić się, co powinno być oceniane. Na egzaminie ogólnym ocenie podlegają poszczególne sprawności oraz znajomość podsystemów języka. W przypadku wariantu specjalistycznego istotnym

O JĘZYKU

elementem, na który należy zwrócić uwagę, jest wiedza z zakresu danej specjalności. W przypadku przedsiębiorcy będzie to wiedza z dziedziny ekonomii czy zarządzania, a w przypadku lekarza – przyczyny chorób lub skład używanych leków. Interesująca wydaje się być teza A. Raulinajtys (2013: 115), która za Danem Douglassem twierdzi, że nie istnieje podział na testy specjalistyczne i niespecjalistyczne, różnica tkwi w „continuum of specificity”, czyli od ogólnych do bardziej szczegółowych. Oznacza to, że nie można postawić wyraźnej granicy między tymi dwoma testami, ponieważ wiele elementów będzie się pokrywać. Mowa tu głównie o gramatyce czy strukturach językowych, które stanowią podstawę budowy języka. Jako wyznaczniki testu specjalistycznego możemy podać przede wszystkim stopień autentyczności (zarówno sytuacyjnej jak i interakcyjnej) oraz związek pomiędzy wiedzą językową i wiedzą z zakresu wykonywanego zawodu.

Opublikowany w 2018 roku suplement do wcześniej wspomnianej publikacji ALTE, noszący nazwę *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests* to przewodnik, w którym można znaleźć wytyczne dotyczące konstruowania egzaminów dla potrzeb specjalistycznych. Autorzy sugerują, aby przed przystąpieniem do konstruowania testu zadać sobie serię pytań i określić cele, które chciałoby się przez to osiągnąć. Najważniejsze z z tych pytań przedstawiają się następująco¹:

- W jaki sposób wymagania językowe współgrają z wiedzą fachową w tej dziedzinie?
- Jakie ogólne umiejętności językowe są w tej dziedzinie wymagane?
- Czy istnieje poziom progowy? Na jakiej podstawie został ustalony?
- Jakie specyficzne umiejętności językowe są potrzebne w miejscu pracy? Jakie są istotne dla tej dziedziny tematy i konteksty społeczne?
- Jakie są leksykalne, funkcjonalne i gramatyczne wymagania językowe w miejscu pracy?
- Jaką rolę odgrywają żargon, język techniczny oraz język zawodowy?

- Do jakiego stopnia wiedza kulturowa powinna zostać uwzględniona w egzaminie? W jaki sposób można to zrobić?

(ALTE 2018, *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests*)

Powyższe pytania są tylko częścią listy, którą można stworzyć, zwiększa to bowiem poziom rzetelności i trafności konstruowanego testu. Przede wszystkim należy przeanalizować sytuacje językowe, z którymi osoba wykonująca dany zawód ma styczność na co dzień. Będzie to próbka, która da odpowiedź na bardzo wiele pytań, między innymi o dobór struktur językowych czy tematów. Należy jednak pamiętać, że nie jest możliwe stworzenie z góry kompletnej listy zagadnień egzaminacyjnych. Dzieje się tak zwłaszcza w dziedzinie medycyny, gdy u pacjenta mogą wystąpić różnego rodzaju komplikacje lub mutacje chorób, o których egzaminator, bez konsultacji ze specjalistą w dziedzinie, nie ma wystarczającej wiedzy. Egzaminatorzy powinni również wziąć pod uwagę fakt, że zadania są opracowywane w oparciu o pewien kontekst, nie są od niego niezależne. W związku z tym ich ocena powinna być dokonywana w oparciu o ten sam kontekst i do niego się odwoływać (D. Douglas, 2000).

Struktury gramatyczne, słownictwo oraz konstrukcje zdaniowe to najczęstsze wyznaczniki tekstów specjalistycznych (A. Sawicka, 2009). W przypadku pytania o poziom progowy, zwykle jako poziom, na którym rozpoczyna się naukę specjalistycznego wariantu języka, podaje się przejście od B1 do B2. Są też podręczniki, w których język specjalistyczny jest wprowadzany równoległe z ogólną odmianą języka. Najczęściej w takich sytuacjach przedmioty codziennego użytku są zastępowane elementami wyspecjalizowanego słownictwa w miejscu pracy. Można zdanie *To jest ładny kubek* zamienić na *To jest obiecujący kontrakt*.

¹ Tłumaczenie własne.

4. Autentyczność zadań

W ocenie autentyczności zadań, które odwierciedlają codzienne funkcjonowanie w miejscu pracy, warto przytoczyć opinię M. Kochana:

najlepszym materiałem badawczym byłyby wypowiedzi tworzone indywidualnie (a więc raczej mówione niż pisane), kierowane przez członków badanej zbiorowości (biznesmenów) do członków własnej zbiorowości (innych biznesmenów), a zarazem wypowiedzi konstruowane w ramach wykonywania roli: czyli tam, gdzie jeden biznesmen mówi do innego jako biznesmen do biznesmena, a nie jako jeden prywatny człowiek do innego.

(M. Kochan, 2010: 140)

Powyższy cytat przedstawia optymalną sytuację, która mogłaby posłużyć jako wzór do konstruowania zadań lub egzaminów z zakresu języka biznesowego. W opisanej tu sytuacji biznesmen używa pełnego repertuaru słownictwa i struktur, ponieważ wie, że zostanie zrozumiany przez odbiorców, którzy również zajmują się określoną dziedziną. Wynika z tego, że w sytuacji weryfikacji umiejętności językowych ważny jest zarówno sam zdający, jak i adresat wypowiedzi, czyli egzaminator. Dyskusja toczy się również nad rolą zachowań pozawerbalnych i emocji. Znajomość języka czy wiedza fachowa to umiejętności twarde, natomiast kontakt z klientem czy zdolności organizacyjne to przykład umiejętności miękkich. Podczas egzaminu najbardziej liczą się umiejętności językowe oraz wiedza, jednak w pewnych sytuacjach trudno jest wyeliminować ocenianie efektywności wykonanego zadania. W przypadku negocjacji handlowych liczą się struktury językowe czy używane słownictwo, ale również trafność argumentów i ogólne wrażenie. Należy więc przed przystąpieniem do egzaminu ustalić, jakie konkretne elementy będą oceniane i w jak dużym stopniu postawa zdającego będzie miała wpływ na wykonanie określonego zadania.

Elementy podlegające ocenie powinny być precyzyjnie i wprost określone w przypadku każdego rodzaju egzaminu. Jednak w przypadku języków specjalistycznych istnieje wspomniany pierwiastek wiedzy z zakresu danej dziedziny, do której odwoływanie się bywa wyrażane pośrednio. Dane zadanie może

wymagać konkretnej, technicznej wiedzy, która jest w tym świetle traktowana jako przesłanka do wykonania zadania. Jak to zostało opisane przez Douglasa na podstawie różnych badań (Douglas, 2000: 31), zdający z bardzo wysokim poziomem kompetencji komunikacyjnej w danym języku są w stanie zrekomensować braki w wiedzy przedmiotowej, czerpiąc ze swoich zasobów językowych. Warto jednak wtedy zastanowić się nad autentycznością sytuacji docelowej użycia języka. Zdarzyć się również może, że zostanie ona zachwiana w inny sposób, np. na skutek ingerencji egzaminatora. Autentyczna sytuacja może być przez egzaminującego zmodyfikowana w kierunku obniżenia poziomu trudności egzaminu, który okazuje się zbyt wysoki lub poprzez wyeliminowanie czynników kulturowych czy etnicznych, ze względu na uwarunkowania etyczne.

5. Językowa kompetencja komunikacyjna

Terminem, który stanowi przedmiot dyskusji wielu współczesnych lingwistów, jest językowa kompetencja komunikacyjna. W ujęciu Rady Europy składają się na nią trzy elementy: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny (Rada Europy, 2003: 23). Z punktu widzenia testowania języków specjalistycznych, szczególnie ważny wydaje się być ostatni element, który polega na wykorzystaniu wiedzy językowej w praktyce oraz umiejętności prowadzenia dyskursu. W teście specjalistycznym ważną rolę odgrywa wiedza z zakresu danej dziedziny, gdyż to ona ma w dużym stopniu wpływ na wykonanie zadania. Zdający jest postawiony w sytuacji egzaminacyjnej, lecz tym, co powinno podlegać ocenie, nie jest jedynie pozytywne wykonanie samego zadania, lecz cały akt komunikacji. Istnieje bowiem cała gama zawodów, w których nie jest się w stanie przewidzieć pewnych czynników, na przykład pilot nie jest w stanie przewidzieć załamania pogody a lekarz może postawić niewłaściwą diagnozę, która jest wynikiem błędnej interpretacji badań. Czy to jednak oznacza, że osoby przystępujące do egzaminu nie potrafią się porozumiewać lub nie potrafią biegle władać językiem? Niepowodzenie przy wykonywaniu danego zadania nie musi wcale

O JĘZYKU

oznaczać, że zdający nie ma rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej w tym zakresie. Błąd może równie dobrze leżeć po stronie egzaminatora, który bez dogłębnej znajomości testowanej dziedziny stworzy zadanie niemożliwe do wykonania z technicznego punktu widzenia (Douglas, 2000: 28).

Może być też sytuacja odwrotna – zdający wykona pozytywnie zadanie, ale to wcale nie jest równoznaczne z posiadaniem kompetencji komunikacyjnej w tym zakresie. Mógł się on również posłużyć posiadaną już wiedzą z danej dziedziny i wyrazić ją za pomocą prostych, znanych mu struktur, nie używając tych, które są oczekiwane przez egzaminatora. Przy wszystkich możliwych scenariuszach należy pamiętać, by rozgraniczać rozwiązanie zadania od umiejętności, które doprowadziły do jego rozwiązania.

6. Kto ocenia?

W przypadku ogólnych egzaminów certyfikacyjnych oceniający to specjaliści w dziedzinie językoznawczej. W przypadku egzaminu z języka specjalistycznego wiedza językowa, według autorów przewodnika ALTE, nie jest wystarczająca. W tabeli poniżej określony został profil osób egzaminujących:

Tabela 1 *Profil oceniających*

Experts	Examples of roles
Assessment experts	Overall test development experts, project managers, trainers of item writers, examiners, raters
Subject experts	Informants about the domain requirements, consultants on construct definition and in test item/task development, co-trainers of item writers, providers of authentic material, item writers, reviewers of test items
Context experts	Informants about specific language needs related to the domain, consultants about intercultural differences, item writers, reviewers of test items

(ALTE, *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests*, 2018: 7)

Pierwszą osobą, która bierze udział w potwierdzaniu znajomości języka specjalistycznego, jest, jak w standardowym teście, ekspert w dziedzinie oceniania. Drugą osobą jest ekspert, który posiada wiedzę z zakresu danej dziedziny. Może on dostarczyć autentyczne materiały i wie, jak wygląda codzienna komunikacja w określonej dziedzinie. Trzecia funkcja najczęściej przypada nauczycielowi, który jest specjalistą od treści i zawartości merytorycznej tworzonych tekstów. Powinien on także znać wyznaczniki tekstów

specjalistycznych, które są modelowym odbiciem codziennych czynności w miejscu pracy. Ocena znajomości języka specjalistycznego wymaga zatem współpracy kilku osób, a dzieje się tak, aby uzyskać jak największą autentyczność sytuacji i jak najpełniej uwzględnić codzienną komunikację w miejscu pracy. Czasami zdarza się, że trzeba zasięgnąć pomocy u jeszcze innego eksperta, lista może być więc dłuższa.

7. Test dla pielęgniarek

Certyfikacja znajomości języka polskiego specjalistycznego nie istnieje, posłużyć się warto zatem przykładem zawartym w przewodniku ALTE. Są tam bowiem opisane zadania, które przypisane są każdej osobie oceniającej na przykładzie egzaminu/testu dla pielęgniarek. *Subject expert* to w tym przypadku pielęgniarka, która pracuje w szpitalu. Może ona dostarczyć dużo wiarygodnych informacji na temat codziennego funkcjonowania w szpitalu z językowo-komunikacyjnego punktu widzenia. Należy podkreślić, że nie chodzi tu wyłącznie o teksty pisane, takie jak karta pacjenta czy opis choroby, ale przede wszystkim o przykładowe interakcje z pacjentami oraz lekarzami. Podczas egzaminu sprawdzać powinno się również zrozumienie i wydawanie poleceń, zwykle o bardzo precyzyjnym charakterze. *Content expert* to zwykle nauczyciel lub szkoleniowiec, który uczy, jak poprawnie wypełniać dokumenty, pisać sprawozdania oraz raporty. Opracowywane są też struktury zdaniowe i gotowe frazy, których należy użyć w odpowiedniej sytuacji. W tym przypadku przydatna może się okazać również współpraca z osobami, które zajmują się regulacjami prawnymi, różnymi w zależności od kraju. Proces oceniania języków specjalistycznych jest bardziej złożony niż w przypadku standardowego testu, ponieważ wymaga współpracy wielu specjalistów.

Nie należy zapominać o kwestiach kulturowych, od których również zależy powodzenie bądź niepowodzenie wykonania zadania. W przypadku pielęgniarek czy lekarzy trzeba wziąć pod uwagę na przykład Świadków Jehowy, którzy nie przyjmują transfuzji

krwi, natomiast w przypadku biznesmenów – znaczenie zachowań pozawerbalnych.

8. Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawione zostały wyzwania, jakie niesie ze sobą opracowanie certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego w odmianie specjalistycznej. Do rozstrzygnięcia jest wiele kwestii, takich jak to, jakie typy zadań najlepiej odzwierciedlają potrzeby językowo-komunikacyjne w danym miejscu pracy lub gdzie postawić granicę między wiedzą lingwistyczną, a fachową. Istotne jest również określenie roli osób zaangażowanych w proces oceniania. Trafność i rzetelność, czyli dwa najważniejsze wyznaczniki jakości każdego egzaminu językowego, można w omawianym przypadku osiągnąć tylko poprzez współpracę wielu osób, których wiedza i umiejętności pozwolą na tworzenie możliwie najbardziej autentycznych sytuacji komunikacyjnych podczas egzaminu.

Słowa kluczowe: certyfikacja języka polskiego, testowanie znajomości języków specjalistycznych

Bibliografia

- ALTE, *Manual for Language Test Development and Examining*, 2011. <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the- ce/1680667a2b> [DW: 28.11.2018]
ALTE, *Guidelines for the Development of Language for Specific*

Purposes Tests, 2018. <https://www.alte.org/resources/Documents/6093%20LSP%20Supplement%20-%20WEB.pdf> [DW: 28.11.2018]

Douglas D. (2000) *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge.

Kochan M. (2010), *Mówiony język biznesu* [w:] *Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych*, Gdańsk.

Tambor J., Niesporek- Szamburska B., red. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.

Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

Raulinajtys A. (2013), *Specific Purpose Language Testing* [w:] *Modern approaches to LSP: selected issues in teaching adults at higher educational level*, Poznań.

Sawicka A. (2009), *Krótką charakterystyka języków specjalistycznych* [w:] *Komunikacja specjalistyczna. Specyfika języków specjalistycznych*, Warszawa.

The status of the Polish language in the European context is constantly growing. More and more people are also interested in certificates that will prove their knowledge of Polish on a certain level. A wide range of state certificates in General Polish is on offer already, but Specific Purposes Tests are still not available. Before starting the test development some key questions need to be posed. Among others: where is the border between language knowledge and background knowledge? What kind of tasks reflect the workplace's needs best? How to make them as authentic as possible? Who can be a stakeholder? In this article some of these issues are discussed using representative examples.

Magdalena Knappek, Rafał Młyński, Paulina Wójcik-Topór

Logopedyczne studia magisterskie w formule problem-based learning

1. Kształcenie uniwersyteckie według PBL – perspektywa zagraniczna

Nauczanie problemowe zostało zastosowane po raz pierwszy w 1960 roku w kanadyjskich szkołach medycznych, jednak szybko adaptowano je na potrzeby dydaktyczne w zakresie farmacji, pielęgniarstwa, geografii czy dietetyki. *PBL* stało się również podstawą w edukacji logopedów, m.in. w Irlandii, Szwecji, Australii oraz USA (Burda, Hageman, 2015: 47).

Kształcenie kadry logopedycznej według światowych standardów *PBL* opiera się na dwóch fundamentach, niezmiennych od prawie czterech dekad. Są nimi: 1) nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów, niezbędnej do zapewniania efektywnej opieki nad pacjentem, 2) uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, skuteczniejsze niż klasyczne, pamięciowe opanowywanie podanej wiedzy (Barrows, Tamblyn, 1980: 12-13). Niektóre programy studiów opierają się tylko i wyłącznie na nauczaniu problemowym – studenci przez kilka lat pracują w małych grupach pod okiem prowadzącego, rozwiązują studia przypadków i wspólnie opracowują właściwe działania diagnostyczne i/lub terapeutyczne. Edukacja logopedyczna może być prowadzona także w hybrydowej formie *PBL*. W takim ujęciu oprócz głównej pracy nad studium dziecka lub dorosłego pojawiają się przedmioty, które wymagają klasycznego uczestnictwa i przyswajania wiedzy (Whitehill, Bridges, Chan, 2014: 5-23).

Szczegółowymi wyznacznikami nauczania problemowego są:

- koncentracja na problemie – studenci uczą się na podstawie ustrukturyzowanego studium przypadku, będącego symulacją realnie występującego problemu diagnostycznego i/lub terapeutycznego;

wiedza nabywana jest w kontekście zagadnienia i służy jego rozwiązaniu;

- wiodąca rola słuchacza – program nauczania nie narzuca konkretnego sposobu nabywania wiedzy, pozostawia wybór rozwiązującym studium przypadku;
- odpowiedzialność – studenci samodzielnie odpowiadają za rozwiązanie postawionego przed nimi problemu, dokonują na koniec autorefleksji swoich działań oraz są poddani ocenie pozostałych członków zespołu; uczący się odpowiadają za zakres wiedzy, który ostatecznie nabywają w kontekście problemu;
- refleksyjność – słuchacze monitorują własne strategie uczenia się i poddają je zmianom;
- osoba mentora/tutora – prowadzący zajęcia wspiera, modeluje proces wnioskowania i relacje interpersonalne wśród studentów oraz eksploruje ich indywidualne możliwości. Nie udziela bezpośrednich odpowiedzi na pytania grupy, dba, aby zespół samodzielnie dochodził do konkluzji.

(Marra, Jonassen, Palmer, Luft, 2014: 223-224)

2. Polska propozycja kształcenia logopedycznego według założeń PBL

W roku akademickim 2017/2018 uruchomiono dwuletnie, magisterskie studia logopedyczne, które są jedną ze specjalności w ramach kierunku *Język polski w komunikacji społecznej*¹. Program ma – jako jedyny w Polsce – hybrydową formę *PBL*, jednak ze

¹ Implementacja *PBL* w ramy logopedycznych studiów magisterskich stała się możliwa dzięki doświadczeniom i działaniom dr hab. Roberta Dębskiego z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.

zdecydowaną przewagą formuły klasycznego nauczania problemowego. Jego istotą są kursy, w ciągu których studenci rozwiązują studia przypadków dzieci i dorosłych z zaburzeniami komunikacji – są to *Diagnostyka logopedyczna* (I semestr), *Diagnostyka i terapia logopedyczna* (II semestr) oraz *Kompleksowa opieka logopedyczna* (III semestr). Powyższe przedmioty realizują zaprezentowane wcześniej szczegółowe wyznaczniki *PBL*.

Studenci pracują w dwóch grupach (po 14 osób), które spotykają się dwa razy w tygodniu. W ciągu semestru każdy uczący się przynajmniej raz pełni rolę tzw. lidera, sekretarza i archiwisty. Rola lidera polega na prowadzeniu pracy grupy w ciągu pojedynczych zajęć: czytaniu tekstu studium, moderowaniu dyskusji członków grupy, reagowaniu na bieżące wydarzenia między studentami. Sekretarz odpowiada za zapis pojawiających się wniosków grupy na tablicy, natomiast archiwista tworzy ostateczną notatkę z zajęć w formie elektronicznej. Każdy semestr pracy nad studiami przypadków kończy się oceną, którą opracowuje prowadzący zajęcia (mentor/tutor) w porozumieniu ze studentem. Podstawowymi częściami oceny są wytyczne zapisane w kontrakcie edukacyjnym (regulującym też zasady pracy w grupie), zawartym między mentorem a studentem.

Wspomniane wcześniej zajęcia ze studiami przypadków są merytorycznie skoordynowane z innymi przedmiotami, takimi jak: *Procesy diagnozy logopedycznej*, *Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej dzieci i dorosłych*, *Metody i techniki terapii logopedycznej* oraz *Biomedyczne podstawy logopedii*. Wszystkie przedmioty są realizowane w tygodniu tuż po pierwszych zajęciach, na których studenci zapoznali się z nowym studium przypadku. Prowadzący podają na nich informacje bezpośrednio związane z poznawaniem przez studentów zaburzeniem komunikacji. Zdobyta wiedza z powyższych kursów umożliwia prawidłowe rozwiązanie postawionych problemów z zakresu diagnozy i/lub terapii logopedycznej.

W prezentowanym programie studiów logopedycznych ujęte zostały inne kursy. Uwagę mogą zwracać te, które stanowią odzwierciedlenie aktualnych potrzeb w profilu współczesnego logopedy, m.in. *Dwujęzyczność a diagnostyka i terapia logopedyczna*,

Gerontologopedia, *Zarządzanie i komunikacja w praktyce logopedycznej*. Harmonogram studiów przewidyuje też *Clinical Linguistics*, w całości prowadzony w języku angielskim. Student odbywa też praktyki, obowiązkowo z dziećmi i osobami dorosłymi. Wszystkie przedmioty są opracowywane w oparciu o aktualne dowody naukowe (*evidence-based practise*) oraz europejskie standardy kształcenia logopedów (NetQues 2013).

Zajęcia przeprowadzają pracownicy Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ/Katedry Języka Polskiego jako Obcego – logopedzi oraz językoznawcy. Jednostki podjęły też współpracę z Collegium Medicum UJ, z którego rekrutują się lekarze wykładający treści medyczne.

Zasygnalizowane studia przypadków są dokumentami opracowanymi przez doświadczonych logopedów, opartymi na wieloletniej praktyce diagnostycznej i terapeutycznej. Stanowią odzwierciedlenie realnie występujących problemów komunikacyjnych pacjentów oraz stawiają przed studentami zadania, z którymi będą spotykać się w toku przyszłej pracy zawodowej. Poniżej zostaną przedstawione struktura i specyfika studiów przypadków dzieci oraz osób dorosłych.

3. Studium przypadku jako narzędzie kształcenia w formule *PBL*

Omawiane w procesie kształcenia przyszłych logopedów studia przypadków zostały opracowane na podstawie wzorców z Uniwersytetu LaTrobe w Melbourne. Wskutek pracy autorów niniejszego artykułu stworzono 45 studiów przypadków dzieci i dorosłych. Ich powstanie pozwoliło na zaprezentowanie studentom schematu działania w procesie rozwiązywania danego problemu diagnostycznego i/lub terapeutycznego.

Każde studium przypadku składa się z dwóch głównych części. Pierwsza realizowana jest na poniedziałkowych ćwiczeniach, a kolejna na zajęciach piątkowych, stanowiących podsumowanie wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie całego tygodnia pracy. W pierwszym semestrze studenci zajmują

O JĘZYKU

się głównie stawianiem diagnozy. Proponują różne hipotezy, a potem je weryfikują. W drugim i trzecim semestrze ich praca staje się bardziej złożona, ponieważ relatywnie szybko muszą oni zdecydować o diagnozie, a następnie szczegółowo zaplanować terapię i/lub kompleksową opiekę logopedyczną.

Aby kształtować u studentów odnalezienie się w konkretnej sytuacji problemowej, wszystkie studia przypadków opracowano w oparciu o jeden schemat. Każde z nich zawiera:

- informacje wstępne o pacjencie (wiek, płeć, objawy deficytu komunikacyjnego z którym jest zgłaszany do logopedy);
- wywiady: środowiskowy, rodzinny, osobowy (z których to szczegółowo można poznać różne problemy pacjenta; w których bierze się pod uwagę jego perspektywę, osób bliskich lub pozostających z nim w stałym kontakcie);
- elementy dokumentacji (medycznej, logopedycznej, psychologicznej, pedagogicznej), jaką posiada pacjent;
- opis spotkania z pacjentem lub jego badania;
- materiały audio i/lub video służące dokonywaniu szczegółowej analizy zachowań językowych;
- krótką bibliografię polsko i anglojęzyczną, niezbędną do dalszej pracy ze studium;
- zapis diagnozy logopedycznej;
- ćwiczenia praktyczne, które studenci muszą wykonać w grupie; opierają się one o arkusze diagnostyczne i modele terapeutyczne, które są im systematycznie prezentowane.

3.1. Specyfika studium przypadku dziecka

Zaburzenia komunikacyjne i rozwojowe pojawiające się w studiach przypadków dotyczących dzieci zostały ułożone od prostych i powszechnie występujących do najtrudniejszych pod względem planowania opieki logopedycznej. Są nimi kolejno, m. in.: dysleksja, wady artykulacyjne, opóźniony rozwój mowy, jąkanie i mutyzm (logoneurozy), niedosłuch, dysglosje, afazja motoryczna i sensoryczna, SLI, autyzm, zespół Aspergera, FASD, zaburzenia w warunkach bilingwizmu, oligofazja, deficyty

towarzyszące zespołom genetycznym, wcześniactwu, chorobom metabolicznym oraz mózgowemu porażeniu dziecięcemu².

Studia poświęcone dzieciom uwzględniają osoby w różnym wieku – od wieku niemowlęcego do wieku nastoletniego. Byli oni obejmowani opieką logopedyczną w żłobkach, przedszkolach, szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, szpitalach i poradniach przyszpitalnych. Część z nich to dzieci uczestniczące w zajęciach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka³.

Zgodnie ze strukturą wskazaną powyżej w każdym studium przypadku dotyczącym dziecka znajdują się informacje wstępne na jego temat, najczęściej pozyskiwane od rodziców bądź opiekunów. To oni w imieniu małego pacjenta przedstawiają objawy zaburzeń komunikacji językowej.

Bardziej szczegółowe informacje są wprowadzane do studium za pomocą wywiadów środowiskowych, rodzinnych, osobowych i/lub relacji i raportów. Opinie wszystkich osób (opiekunki ze żłobka, wychowawcy przedszkola, wychowawcy klasowego, nauczyciela przedmiotowego, psychologa, pedagoga, logopedy, pediatri) są ważnym elementem w procesie diagnostyczno-terapeutycznym. To dzięki nim można zapoznać się z historią pacjenta, a także postawić wstępne hipotezy. Na ich podstawie student jest w stanie uściślić, jakich jeszcze ewentualnie informacji potrzebuje i kto mógłby mu ich udzielić.

Informacje wstępne oraz dane z poszczególnych wywiadów pozwalają na ustalenie problemów dziecka i stają się podstawą do kolejnych kroków w postępowaniu logopedycznym. Dodatkowo, tutor ma egzemplarz studium przypadku opatrzonego w komentarze dotyczące tego, na co w szczególności powinni zwrócić uwagę studenci, które wiadomości

² Nazwy zaburzeń są zgodne z klasyfikacjami ICD-10 i DSM-V.

³ Zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka przeznaczone są dla dzieci od wieku niemowlęcego do rozpoczęcia edukacji szkolnej. Mogą z nich korzystać osoby z opinią o „potrzebie wspomagania rozwoju dziecka”, wydaną ze względu na, m. in. afazję, niedosłuch, autyzm, opóźnienia psychoruchowe, niedowidzenie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, zob. <https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4401> [data dostępu 10.08.2018]).

są dla nich kluczowe i nie mogą zostać pominięte na danym etapie pracy.

Kolejną częścią składową studium dziecka jest specjalistyczna dokumentacja diagnostyczna, konieczna do zaznajomienia się ze stanem zdrowia małego pacjenta i jego funkcjonowaniem poznawczym, emocjonalnym, społecznym oraz językowym. W zależności od przypadku jest to zaświadczenie lekarskie (neurologiczne, laryngologiczne, audiologiczne, pedagogiczne, rehabilitacyjne, psychiatryczne, pediatryczne) lub opinia specjalistyczna z wynikami badań (psychologa – określenie poziomu IQ; pedagoga – ustalenie rodzaju trudności w nauce; logopedy – opis postępów terapeutycznych; fizjoterapeuty – opiniowanie poziomu dużej motoryki). Zebrane dane na tym etapie pozwalają studentowi zmienić postawione hipotezy, zweryfikować swoją opinię i dalej szukać niezbędnych informacji. W tym miejscu tutor może skorzystać z konkretnych wskazówek, które ma zapisane w swoim arkuszu. Dzięki nim każdy prowadzący może ukierunkować pracę zespołu, gdy studenci napotkają na trudności przy analizowaniu skomplikowanych informacji.

W następnej części studium znajdują się opisy spotkań diagnostycznych i/lub terapeutycznych oraz materiały autentyczne: zdjęcia (np. aparatu artikulacyjnego dziecka), nagrania video (np. z części diagnozy logopedycznej i psychologicznej dziecka) czy indywidualnych bądź grupowych zajęć terapeutycznych. Dzięki nagraniom możliwe jest odsłuchanie wypowiedzi dziecka, co pozwala na szczegółową analizę językową pod względem fonetyczno-fonologicznym, morfologicznym, semantycznym i syntaktycznym. Służą one również określeniu zachowania psychofizycznego dziecka, co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci z autyzmem lub zespołem Aspergera.

Dalsza praca ze studium dziecka wymaga zaprezentowania przez zespół studentów zdobytej do tej pory wiedzy. Po analizie uzyskanych danych studenci syntetyzują zebrane wiadomości, kojarzą fakty, wyciągają z nich konkretne wnioski i planują kolejne kroki działań diagnostycznych i/lub terapeutycznych. Pomocne są w tym arkusze z dostępnych narzędzi diagnostycznych dedykowanych dzieciom. Do pla-

nowania terapii dzieci służą studentom wypracowane wzorce konspektów zajęć. Studium przypadku dziecka zakończone jest propozycją ćwiczeń, które studenci powinni wykonać w parach lub w grupie. Uczący się doskonalą umiejętność rozmowy z pacjentem i jego opiekunami, w trakcie której poruszają problemy diagnozy i terapii logopedycznej. Przy ewentualnym wsparciu tutora konstruują notatki raporty, opinie i dalsze zalecenia.

3.2. Specyfika studium przypadku osoby dorosłej

Kryterium doboru zaburzeń mowy i języka osób dorosłych w studiach przypadków koreluje z tymi, które występują najczęściej w praktyce logopedycznej na oddziałach neurologicznych, rehabilitacyjnych, psychiatrycznych oraz poradniach. Opracowane i wdrażane podczas zajęć w koncepcji *PBL* zagadnienia dotyczą deficytów wynikających z uszkodzeń neurologicznych (afazja, dyszartria, pragnozja, dysfagia), dysfunkcji psychicznych (schizofazja, mutyzm) bądź innych czynników i procesów sprzężonych (dysfonia, jękanie).

Opisane symulacje sytuacji pozwalają przybliżyć studentom pracę w placówkach medycznych, a tym samym uczą pierwszego kontaktu z pacjentem dorosłym. W odniesieniu do struktury *PBL* słuchacze wyłaniają informacje na temat samego pacjenta (wiek, płeć), jak i okoliczności wystąpienia zaburzeń komunikacyjnych. W dalszej części studium przedstawiane są wywiady lekarskie (lekarza przyjmującego, neurologa, psychiatry, lekarza rehabilitacji), raporty psychologa, pielęgniarskie lub wywiady z rodziną i opiekunami. Na tym etapie studenci muszą dokonać selekcji informacji na te, które opisują stan psychofizyczny⁴ pacjenta oraz mające wpływ na zaburzenia mowy i języka⁵. Jednocześnie muszą pominąć fakty, które nie mają bezpośredniego związku z zachorowaniem. Wszystkie dane stanowią element

⁴ Są to m.in. stan świadomości pacjenta, towarzyszące niedowłady, samodzielność, samoobsługa.

⁵ Dodatkowo uwzględnia się opis funkcji poznawczych oraz leczenia farmakologicznego.

O JĘZYKU

procesu diagnostycznego i umożliwiając wysunięcie wstępnych hipotez dotyczących zaburzeń językowych u dorosłego pacjenta, ze wskazaniem ich wstępnej etiologii. W dalszej części studenci otrzymują informacje typowo medyczne, od takich specjalistów jak: laryngolog, neurolog, foniatra, psychiatra, geriatra, fizjoterapeuta, psycholog, radiolog, w postaci raportów, opisów badań radiologicznych (np. tomografii komputerowej ze zdjęciami, rezonansu magnetycznego, EEG, wideofluoroskopii) i kart wypisowych z pobytów szpitalnych. Wnikliwa analiza i synteza takich materiałów ukierunkowuje studentów na przyczyny zachorowania oraz wskazuje na uszkodzenia neurologiczne, które spowodowały zaburzenia mowy, języka lub funkcji oddechowych i połykania. Rozpoznanie medyczne oraz udział różnych mechanizmów ma wpływ na planowanie procedur diagnostycznych oraz na dalszym etapie na programowanie opieki i terapii logopedycznej. Z tego powodu w studiach przypadków osób dorosłych zwraca się szczególną uwagę na etiologię, rodzaj zmian patologicznych w mózgu i czynnika patogenego, przebieg schorzenia, etap trwania choroby oraz zakres i lokalizację uszkodzenia mózgu (Panasiuk 2014: 398). Studenci ponownie na tym etapie dokonują weryfikacji postawionych wcześniej hipotez. Skoordynowanie studium przypadku z przedmiotem *Biomedyczne podstawy logopedii* pozwala zapoznać się z szeregiem działań specjalistycznych, które mają wpływ na postępowanie terapeutyczne.

Dalszy etap analizy studium przypadku zawiera fragment rozmowy, opisu zachowania pacjenta podczas kontaktu z terapeutami i rodziną. Tutaj możemy odnaleźć informacje dotyczące zaburzeń kompetencji językowej, często też z subiektywną oceną pacjenta lub bliskich. Taka konfrontacja odbioru zaburzeń przez pacjenta z tymi, które po zbadaniu przez logopedę są stwierdzone, jest pomocna w wysunięciu deficytu podstawowego. Przedstawione wypowiedzi zostały sporządzone, o autentyczne rozmowy bądź wzbogacone o takie informacje, które ukierunkowują studentów do klasyfikacji zaburzenia. Dodatkowo studenci mają wgląd do kart badania logopedycznego, neurologopedycznego bądź zapoznają się z jego szczegółowym opisem. W przypadku osób dorosłych

poznają baterie diagnostyczne, a także próby eksperymentalno-kliniczne⁶. W dokonaniu analizy i syntezy zebranego materiału pomaga studentom wiedza językoznawcza. Pierwsze zajęcia studenci kończą weryfikacją hipotez, ale również wiedzą, która w przypadku zaburzeń u osób dorosłych daje możliwość poznania etiologii, patomechanizmów i cech występującego zaburzenia. Trudne terminy oraz te, których studenci nie znali do tej pory, mogą wyjaśnić i wytłumaczyć dzięki zapoznaniu się z podaną literaturą na końcu pierwszych zajęć.

Część druga zajęć rozpoczyna się omówieniem zbadanych zagadnień z wysunięciem dotychczasowych wniosków po zapoznaniu się z wiedzą specjalistyczną. Studenci dokonują analizy językoznawczej dostarczonych materiałów audio, video lub graficznych. Są to zwykle fragmenty zajęć terapeutycznych, badań logopedycznych, zapisy mowy spontanicznej. Słuchacze wysuwają swoje refleksje na temat opisanego zaburzenia, wykorzystując przy tym ważne w PBL podejście holistyczne. Następnie dokonywana jest weryfikacja wszystkich hipotez z właściwą diagnozą zaprezentowaną studentom. Analizując ją, studenci mogą zapoznać się z wzorcem formułowania opinii, konsultacji logopedycznej w przypadku osób dorosłych. Mogą dokonać porównania swoich refleksji, ich trafności z realnym problemem i opisem istniejących zaburzeń komunikacyjnych. Doświadczenie szeregu specjalistów, którzy pracują z dorosłymi, pokazuje, iż istnieje konieczność dokonywania diagnozy różnicowej, zwłaszcza osób ze schorzeniami neurologicznymi, gdzie mogą występować sprzężone i niespecyficzne zaburzenia mowy (Panasiuk 2015: 939). Wyćwiczenie takich umiejętności pozwala w kolejnych semestrach nauki przejść do etapu planowania terapii i opieki logopedycznej zarówno krótkoterminowej⁷, jak i długoterminowej.

Studenci uczą się diagnozy oraz prowadzenia działań terapeutycznych w pracy z dorosłymi. Uwzględ-

⁶ Wiedza na temat baterii diagnostycznych jest rozszerzana w ramach skoordynowanego przedmiotu *Narzędzia i procesy diagnozy logopedycznej*.

⁷ W przypadku pracy w oddziale neurologicznym pobyt pacjenta jest krótki, a podjęta terapia ma być wstępnym działaniem, które umożliwi odnalezienie pierwszej drogi komunikacji.

niąją terapie polisensoryczne, manualne, językowe, alternatywne. Podczas praktyk w placówkach medycznych poznają także najnowsze technologie, które wspierają proces komunikacji. Są to między innymi AFAsystem⁸, C-Eye⁹, mindBEAGLE¹⁰. Uczą się także pracy z pacjentami w śpiączkach bądź po wybudzeniu, co obecnie jest niszą na rynku logopedycznym.

Wszystkie studia przypadków osób dorosłych uczą sporządzania dokumentów, raportów, opinii w oparciu o obecne standardy postępowania z uwzględnieniem także obowiązujących w placówkach medycznych. Dodatkowo w koncepcji *PBL* studenci ćwiczą umiejętność komunikacji, poprzez stwarzanie symulacji pracy zespołowej i ćwiczenia praktyczne. Mają oni zadania, w których muszą przekazać w sposób jasny i klarowny diagnozę innemu specjalistcie, opiekunowi, zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Ponadto studenci trenują umiejętność odpowiadania na szereg pytań od pacjentów, bliskich, które pojawiają się na co dzień w praktyce. Przykładowo są to pytania typu: *Jakie jest rokowanie? Jak długo będę musiał ćwiczyć? Czy kiedyś będę mógł wrócić do pracy? Czy niedowład może wpływać na mowę? Czy będę kiedyś jeszcze czytał? Czy to oznacza, że mój mózg nigdy nie będzie pracował jak dawniej?* Trafne i wiarygodne udzielanie odpowiedzi jest istotne dla pacjenta i rzutuje na dalszą współpracę zarówno z nim, jak i jego otoczeniem.

Stworzenie sytuacji problemowej, wysunięcie szczegółowych zadań i ich systematyzacja umożliwia słuchaczom wysuwanie i uzasadnianie hipotez oraz ich weryfikacje. Wyciąganie wniosków, wspólne rozwiązywanie problemów uczy wyrażania swoich

refleksji na forum, a tym samym buduje przyszłe doświadczenie zawodowe.

4. Podsumowanie

Praca według *PBL* pozwala przygotować studentów do prowadzenia terapii z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, jednocześnie ucząc pracy zespołowej. Jest to istotna umiejętność w logopedii klinicznej, gdzie wymaga się od pracowników dobrej komunikacji zespołu lekarskiego, pielęgniarskiego i terapeutycznego. Stworzone symulacje sytuacji oraz zachowań dzieci i dorosłych nie odbiegają od tych, które są obecne na co dzień w procesie terapeutycznym. Nauczanie problemowe pozwala przewidywać tok postępowania w przyszłości oraz uczy szybkości w podejmowaniu działania oraz rozwiązywaniu trudności, które spotyka się w pracy z dziećmi i dorosłymi.

Słowa kluczowe: problem-based learning (PBL), nauczanie problemowe, podyplomowe studia logopedyczne

Bibliografia

- Barrows H., Tamblyn R. (1980), *Problem-based learning: an approach to medical education*, Springer Publishing Company, NowyJork.
- Burda A., Hageman C. (2015), *Problem-based learning in speech-language pathology: format and feedback*, „Contemporary Issues in Communication Science and Disorders”, vol. 42, s. 47-51.
- Guger C., Allison B., Kammerhofer A., Guttman F., Tim J.V., Spataro R., La Bella V., Annen J., Laureus S., Heilinger A., Ortner R. (2017), *Mind BEAGLE – a new system for the assessment and communication with patients with disorders of consciousness and complete locked-in syndrome*, IEEE International Conference on Systems, man and Cybernetics (SMC), s. 3008-30013.
- MarraR., Jonassen D., Palmer B., Luft S. (2014), *Why problem-based learning works: Theoretical foundations*, „Journal of Excellence in College Teaching”, nr 25 (3-4), s. 221-238.
- NetQues (2013), *Network for tuning standards and quality of education programmes in speech and Language therapy/ logopaedics across Europe (NetQues): a multilateral academic*

⁸ AFAsystem jest profesjonalnym oprogramowaniem komputerowym, które daje możliwość wspierania terapii afazji, <http://afasystem.info.pl/>.

⁹ C-Eye – system, który wykorzystuje podczerwień i pracę ruchu gałek ocznych do komunikacji podczas neuror rehabilitacji osób m.in. osób po urazach czaszkowo-mózgowych, udarach, porażeniu czterokończynowym, nagłym zatrzymaniu krążenia, <https://assistech.eu/pl/c-eye/>.

¹⁰ mindBEAGLE – obecnie na rynku światowym jeden z systemów, który umożliwia nawiązanie kontaktu z osobami w śpiączce, zespole zamknięcia przy wykorzystaniu fal EEG (Gugger, Allison, Kammerhofer, Guttman, Tim, Spataro, La Bella, Anenn, Laureys, Heilinger, Ortner, 2017: 3008-3013).

O JĘZYKU

- and professional network, http://www.netques.eu/?page_id=1051, [DW: 7 VIII 2018]
- Panasiuk J. (2014), *Neurobiologiczne podstawy mowy*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), s. 359- 409.
- Panasiuk J. (2015), *Postępowanie logopedyczne w przypadku przynależności*, [w:] *Logopedia Standardy postępowania logopedycznego*, S. Grabias, J. Panasiuk, J. Woźniak (red.), Lublin, s. 919- 951.
- Whitehill T., Bridges S., Chan K. (2014), *Problem-based learning (PBL) and speech-Language pathology: a tutorial*, „Clinical Linguistics & Phonetics”, vol. 28 (1-2), s. 5-23. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8123086/?part=1>, [DW: 7 VIII 2018]

Netografia:

- <https://assistech.eu/pl/c-eye/>, [DW: 6 VIII 2018]
- <http://afasystem.info.pl/>, [DW: 20 VIII 2018]
- <https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4401> [DW: 10 VIII 2018]

The article presents the assumptions of MA speech therapy course at the Center for Polish Language and Culture in the World/the Department of Polish as a Foreign Language. It presents the main model of students' education, embedded in problem-based learning (PBL). The PBL axis is working on case studies of people with communication deficits. In the following sections describe the characteristics of children and adults which are used in the speech& language therapy program. The application of problem-based learning made it possible to include the logopedic path of the Jagiellonian University in the global trend of educating the therapeutic staff.

Tamara Czerkies

Negocjowanie i mediowanie podczas zajęć z literaturą albo „siła rażenia” wierszy

1. Wstęp

Niniejszy tekst składa się z dwóch części. Pierwsza przybliży zagadnienia negocjowania, mediowania, objaśnia cele nowoczesnego procesu nauczania i uczenia się języka na przykładzie polskiego jako obcego. Przyjęliśmy, że celem zajęć glottodydaktycznych powinno być prowokowanie studentów do nawiązywania dialogu – negocjowania znaczeń oraz mediacji. W pierwszej części przywołamy zatem publikacje wybranych badaczy, którzy opisywali proces dydaktyczny w taki sposób. W drugiej zaprezentujemy zajęcia, podczas których wykorzystano wiersze Wisławy Szymborskiej, i objaśnimy, w jaki sposób – dzięki przygotowanym strategiom oraz zadaniom – można pracować z literaturą, aby prowokować uczącego się do kreatywności. Pokażemy także, że można stosować te same utwory, pracując ze studentami na różnym poziomie zaawansowania językowego oraz nauczając w różnych warunkach kulturowych – w Polsce (w naszym przypadku w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ) lub za granicą – a nauczyciel może osiągać zakładane cele.

2. Podejście dialogiczne, negocjowanie znaczeń i mediowanie w nowoczesnym nauczaniu języka

Nowoczesne podejście do nauczania języków obcych zwraca szczególną uwagę, by w procesie kształcenia odchodzić od modelu tradycyjnego w stronę kreatywnego podejścia opartego na dialogu. W takim ujęciu nadrzędnym celem procesu dydaktycznego jest prowokowanie uczącego się do zaangażowania w rozwiązywanie zadań zaprojektowanych przez

nauczającego po to, by student mógł samodzielnie dochodzić do znaczeń, zaś przygotowane według przemyślanych strategii zadania, mają go zachęcać do rozwiązywania problemów oraz osiągania celów na każdym etapie procesu kształcenia¹.

Początki nauczania i uczenia się języka, opartego na zaangażowaniu uczącego się oraz zachęcaniu go do kreatywności, były propagowane przez glottodydaktyków pod koniec lat 80. oraz w latach 90. XX wieku. O metodzie opartej na negocjowaniu znaczeń oraz mediowaniu pisali m.in. Kramsch (1996, 1998) oraz Widdowson (1991, 1992). Poświęcili tym zagadnieniom interesujące publikacje, a następcy podążali tropem ich idei. Warto zatem przypomnieć główne założenia postulatów badaczy, gdyż pomoże to zrozumieć istotę problemów negocjowania oraz mediowania, którym uwagę poświęca najnowsza, uzupełniona, wersja *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) z 2018 roku, którą także krótko omówimy².

¹ Fragmenty niniejszego opracowania, w których omawiamy podejście dialogiczne oraz zadaniowe, pochodzą z naszego niepublikowanego jeszcze tekstu pt. *Od negocjacji znaczeń do mediacji – literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Ukaze się w tomie po konferencji SPTK w listopadzie 2018 roku w Hankuk University of Foreign Studies w Korei Południowej. Na temat podejścia dialogicznego w nauczaniu zobacz także Czerkies (2012a).

² W dalszej części tekstu będziemy używali skrótu CEFR w stosunku do wersji dokumentu w języku angielskim z roku 2018.

O LITERATURZE

2.1. O w nauczaniu dialogicznym Claire Kramsch oraz negocjowaniu znaczeń Henry Widdowsona

Jak zauważa Kramsch w książce *Context and Culture In Language Teaching* (1996), gdy mamy na uwadze nowoczesny model nauczania, musimy zmienić sposób ujęcia procesu dydaktycznego³. Zdaniem badaczki w tradycyjnym podejściu występują bowiem niepotrzebne, dychotomiczne podziały, które utrudniają proces nauczania i uczenia się. Należą do nich opozycje, jakie często obserwujemy w praktyce, czyli: mowa ucznia kontra mowa nauczyciela, język i kultura oraz uczenie poprzez działanie i uczenie poprzez myślenie. To, jak słusznie podkreśla autorka, awers i rewers tej samej monety. Żadna dobrze zaplanowana lekcja nie unika bowiem kształcenia myślenia, a dobry dydaktyk dba o spójność obu elementów. Kolejną dychotomią, która zdaniem Kramsch zaburza spójność procesu, jest opozycja gramatyka kontra komunikacja. Należy jej zdaniem na każdym etapie wyjaśniać studentom, że oprócz struktur, które poznają, istnieje wiele wzorów wypowiedzi odbiegających od normy, z których chętnie czerpią rodzimi użytkownicy języka. Dlatego nauczyciele nie powinni się ich obawiać, jeśli pojawią się w wykorzystywanych przez nich na zajęciach materiałach⁴.

Badaczka zwracała również uwagę na fakt, że bardzo istotny jest sposób, w jaki nauczyciel wykorzystuje kontekst i kulturę w trakcie zajęć, zwłaszcza, gdy stosuje w nauczaniu literaturę. Postulowała stosowanie przemyślanego modelu, w którym student poznaje siebie poprzez kontakt z odmiennością, nawiązuje dialog z nieznanym tekstem kultury, odkrywając w ten sposób siebie. Proces nie jest łatwy, przebiega dynamicznie, ponieważ uczący się musi negocjować znaczenia, porównywać własny świat ze światem

i kulturą, którą poznaje. Kramsch nazwała go za Fiskem miejscem walki, a bycie pomiędzy własną, a poznawaną kulturą zawiśnięciem na płocie (*being on a fence*)⁵. Uczący się przekracza bowiem granice, nie zrywając związku z własną kulturą, lecz negocjuje z kulturą poznawaną, w której odnajduje dla siebie tzw. „trzecie miejsce”. Ponadto prowadzi mediację, gdy objaśnia innym uczącym się znaczenie nieznanego pojęcia lub zjawiska. Taka postawa wymaga wysiłku i zaangażowania zarówno od nauczyciela, jak też od studenta. Pierwszy musi dobrze przemyśleć, następnie opracować zadania do każdego etapu negocjacji, a drugi stara się jak najlepiej rozwiązać problem, aby przejść do następnego zadania i osiągnąć cel. Warto zauważyć, na co zwracała uwagę Kramsch w tekście z 1998 roku pt. *The Privilege of the Intercultural Speaker*, że nie jest ważne, czy zadanie zostało wykonane w stu procentach poprawnie, istotne jest natomiast, by rozwiązanie problemu pozwoliło przejść do kolejnego etapu tak, aby osiągnąć cel. Model wzorcowy zaczął się zdaniem badaczki wyczerpywać i trudno ustalić, kim jest w dzisiejszych czasach *native speaker*⁶.

W naszej opinii w nowoczesnej pedagogice celem wysiłków nauczyciela powinien być przede wszystkim dialog ze strony uczącego się, ponieważ jest on dowodem, że zastosowane strategie mają sens, a student zaangażował się w zaplanowany proces dydaktyczny i rozpoczął negocjowanie. Dla naszych rozważań istotne są zwłaszcza postulaty Kramsch, w których określiła ona cel nowoczesnej dydaktyki. Jest nim przede wszystkim nowy sposób traktowania języka. Gdy ujmujemy go jako przykład praktyki socjologicznej, zgodnie z którą jest nie tylko zbiorem reguł działania systemu, lecz także zjawiskiem obejmującym kontekst danej kultury, wówczas kształcenie kompetencji socjokulturowej oraz uczenie kontekstu

³ Wybrane fragmenty dotyczące publikacji Kramsch z 1996 roku pochodzą z artykułu Czerkies (2012b). Prace Kramsch omawiamy na podstawie tłumaczenia własnego, zastosowano również pokreślenia własne.

⁴ Przed podjęciem decyzji na temat wyboru konkretnego tekstu, należy zwracać szczególną uwagę czy „odbieganie od normy” nie zaburzy procesu rozumienia oraz czy kontekst pomoże rozszyfrować znaczenie (zob. Czerkies, 2012a).

⁵ Chodzi o publikację Fiske’ego z 1989 roku pt. *Understanding Popular Culture* (zob. Czerkies, 2012a).

⁶ Kramsch pytała wprost, jak określić, kim jest *native speaker* – dzieckiem (w jakim wieku?), niewykształconym dorosłym, czy może dobrze wykształconym dorosłym? Podkreślała, że w czasach globalizacji i powszechnej migracji jest to trudne do ustalenia. Na temat jej koncepcji warto również sięgnąć do tekstu Zarzyckiej (2008). Idee Kramsch można natomiast porównać z opisanym przez Iwonę Janowską podejściem zadaniowym i jego realizacją, więcej o tym w dalszej części tekstu.

staje się esencją nauczania. Świadomość językowa jest bowiem postrzegana poprzez biegłość językową, a uczenie i opisywanie kontekstu kulturowego jest tak samo ważne, jak uczenie języka, powinno zatem stanowić jeden z najważniejszych jego elementów (zob. Kramersch, 1995:8)⁷.

Widdowson, który także wiele uwagi poświęcił idei nowoczesnego kształcenia, zwracał uwagę na konieczność stosowania nowoczesnych metod, które wykorzystują zadania aktywizujące uczącego się oraz prowokują go do podjęcia negocjacji. W książce *Aspects of Language Teaching* z 1991 roku badacz podkreślał konieczność zmiany nastawienia nauczycieli i odchylenia od tradycyjnej metody opartej na nauczaniu schematycznym na rzecz podejścia, które skupia się na kreatywnym negocjowaniu. Badacz nie odrzucał jednak zupełnie metod tradycyjnych związanych z „drylami”, lecz sugerował umiejętne oraz przemyślane łączenie ich z zadaniami wymagającymi rozwiązywania problemów (zob. Widdowson, 1991:105). W ujęciu zaproponowanym przez Widdowsona student angażuje się w zadania zaprojektowane przez nauczyciela po to, by mierzyć się z trudnościami i dochodzić do znaczeń, czyli wchodzić w interakcję i dialog (zob. Widdowson, 1991:110)⁸. Swoje postulaty badacz wzmocnił w kolejnej publikacji, w której pokazał, w jaki sposób można wykorzystywać poezję na zajęciach, gdy nauczający proponuje studentom wspólne rozwiązywanie problemów (zob. Widdowson, 1992:179)⁹.

2.1. Podejście zadaniowe

Metoda opierająca się na aktywnym zaangażowaniu studenta wpisuje się w podejście zadaniowe opisane

w polskiej wersji *Europejskiego opisu kształcenia językowego* (2003)¹⁰. Do glottodydaktyki polonistycznej metodę zadaniową wprowadziła, szczegółowo opisała oraz stosowała w praktyce dydaktycznej I. Janowska (2008, 2009, 2011). Działania oparte na tym modelu otwierają nowe możliwości kształcenia, zwracają uwagę na rozwój zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak też językowej, co w nowoczesnym nauczaniu i uczeniu się jest kluczowe. Warto więc krótko objaśnić podstawy modelu, gdyż przybliży on istotę kreatywnych działań studentów, które chcemy zaprezentować na konkretnych przykładach w dalszej części tekstu.

W artykule *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych* Janowska podkreśliła, że celem wszelkich działań nowoczesnej glottodydaktyki jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji językowej (zob. Janowska 2008). Opisała, powołując się na *ESOKJ*, czym jest kompetencja językowa. Przejawia się ona, zdaniem badaczki, w konkretnych działaniach, podczas których uczący się wykorzystuje wszystkie cztery sprawności, zaś najistotniejszy jest rezultat poszczególnych etapów, który ma doprowadzić do osiągnięcia określonego celu¹¹. W procesie tym nie jest tak istotne, czy w trakcie wykonywania poszczególnych zadań uczący się wykonuje je w sposób perfekcyjny, czy nie, liczy się natomiast cel osiągnięty na każdym etapie zdania (Janowska, 2008: 40). Tym samym normą w oczywisty sposób przestaje być model znajomości języka na poziomie *native speaker*. Takie podejście przypomina zatem postulat Kramersch, o którym wspominaliśmy, oraz potwierdza istotę działań dydaktycznych, których celem powinno być wspólne rozwiązanie problemu. W kolejnej publikacji poświęconej podejściu zadaniowemu Janowska opisała szczegółowo, jakie elementy składają się na strukturę zajęć. Najpierw wyraźnie określiła cel tworzenia zdania: „tworzy się je po to, by uczący się mógł zmierzyć się z materiałem autentycznym poprzez działania rozumienia, produkcji, interakcji: aspekt pragmatyczny stawiany jest ponad

⁷ Na temat kształcenia kompetencji socjokulturowej zobacz więcej m.in.: Komorowska (2002), Białek (2009), Czerkies (2016). Warto również podkreślić, iż kształcenie kompetencji socjokulturowej oraz kontekstu wymaga od uczącego się ciągłego negocjowania, porównywania, czasami także mediowania.

⁸ Książkę badacza omawiamy na podstawie tłumaczenia własnego.

⁹ Były to kreatywne zadania polegające m.in. na porównaniu fragmentu prozy i wiersza, zamiana opisu ptaka z encyklopedii w wiersz, uzupełnianie wiersza własnymi pomysłami itp.

¹⁰ Tytuł dokumentu *ESOKJ* będzie stosowany w dalszej części tekstu.

¹¹ Podkreślenia własne T.Cz.

O LITERATURZE

poprawnością językową” (Janowska, 2009: 119). Najistotniejsze w podanej definicji są naszym zdaniem trzy wymienione elementy: produkcja, interakcja oraz aspekt pragmatyczny stawiany ponad poprawnością. Ujęcie to stawia uczącego się ponad wzorcem idealnym, zwraca uwagę na interakcję, dialog, co z punktu widzenia nowoczesnej pedagogiki jest istotą wszelkich działań nauczającego. Przytoczona definicja celowości mieści się w założeniach dydaktyki skupionej na powstawaniu dialogu podczas procesu nauczania i uczenia się. Całość zagadnienia, którym Janowska zajmowała się przez kilka lat, jest szczegółowo omówiona w jej książce z 2011 roku, która znakomicie pokazuje, jak można realizować metodę zadaniową w praktyce.

2.3. Działania mediacyjne według *ESOKJ* oraz *CEFR* z 2017 roku

W *ESOKJ* z 2003 roku, w rozdziale dotyczącym podejścia zadaniowego, podane są definicje, czym są działania interakcyjne oraz mediacyjne, które wchodzą w zakres działań językowych. Czytamy w nim zatem że:

Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej i/lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie prowadzone są działania produktywne i receptywne. Działania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne, czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe, rozumiane jako przetwarzanie istniejących tekstów, odgrywają rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności.

(*ESOKJ*, 2003: 24)

Dokument z 2003 roku nie opisuje jednak szczegółowo, jak mogą przebiegać i na czym polegają procesy interakcji i mediacji oraz co się na nie składa. W wersji uzupełnionej i jeszcze nieprzetłumaczonej na język polski podano natomiast dokładny opis, na czym polega mediowanie. Uwagi zawarte w nowszej wersji mogą być więc źródłem informacji dla wszyst-

kich nauczających, którzy chcą dobrze zaplanować proces dydaktyczny.

W wersji uzupełnionej o działania mediacyjne autorzy opisali zagadnienie w trzech wymiarach, uwzględniając: mediowanie tekstu, mediowanie pojęć oraz mediowanie w sytuacji komunikacyjnej. Z punktu widzenia niniejszych rozważań interesujące jest przede wszystkim mediowanie tekstu, ponieważ ten rodzaj działań bierze pod uwagę wyrażanie osobistej opinii na temat tekstu oraz jego krytyczną ocenę. Takie działania stanowią naszym zdaniem jeden z ważniejszych celów zajęć z wykorzystaniem literatury¹². Wyrażanie indywidualnego stosunku jest bowiem dowodem rozumienia, nawiązania dialogu oraz kreatywnej postawy wobec poznawanego tekstu, a to stanowi istotę przemyślanych, strategicznych działań nauczyciela.

Autorzy *CEFR* z 2018 podzielili działania mediacyjne na trzy zakresy: mediowanie tekstu, mediowanie pojęć oraz mediowanie społeczne (w sytuacji komunikacyjnej). Oto, jak kolejne obszary działań objaśnili¹³:

- mediowanie pojęć dotyczy przede wszystkim współpracy w grupie, obejmuje działania interakcyjne oraz współdziałanie w celu tworzenia znaczeń.
- mediowanie społeczne znaczy tworzenie przestrzeni międzykulturowej, obejmuje działania uczącego się, który występuje w roli pośrednika, może on także podejmować próby ułatwiania komunikacji w sytuacjach delikatnych, np. w przypadku nieporozumień.
- mediowanie tekstu dotyczy zarówno działań ustnych, jak też pisemnych, w których chodzi o przekazywanie informacji, wyjaśnianie diagramów i wykresów, przetwarzanie tekstu (parafrazę), jego tłumaczenie, sporządzanie notatek, jak również wyrażanie własnej opinii o tekstach (w tym tekstach literackich), czy ich twórcza analiza i krytyka.

(zob. *CEFR*, 2018: 103-129)

¹² Więcej na ten temat w: Czerkies (2012a).

¹³ Dokument *CEFR* z 2018 omawiamy na podstawie tłumaczenia zawartego w niepublikowanej pracy magisterskiej Marty Plak pt. *Działania mediacyjne w nauczaniu/uczeniu się języka obcego* (praca napisana pod opieką naukową Iwony Janowskiej).

Z uwagi na specyfikę zajęć glottodydaktycznych z wykorzystaniem literatury warto skupić się na pisemnym przetwarzaniu tekstu, wyrażaniu indywidualnej reakcji oraz krytycznej analizie. Te elementy działań stanowią cel naszych wysiłków, są też najlepszym efektem końcowym procesu dydaktycznego – potwierdzają rozumienie oraz to, że uczący się, dzięki zastosowaniu przemyślanej strategii, działali kreatywnie, tworząc: „teksty o tekście”, parafrazy lub wyrażając indywidualną opinię na jego temat¹⁴.

2. Mediowanie tekstu w praktyce

Opiszemy zatem, w jaki sposób pracujemy z wybranymi wierszami oraz jak udaje się prowokować studentów i zachęcać do rozwiązywania trudności, przechodzenia przez kolejne etapy zadań, aby na koniec powstały ich własne opinie oraz analizy.

2.1. Wisława Szymborskiej przewrotny stosunek do życia i śmierci

Z wierszami noblistki pracujemy chętnie, studenci lubią je czytać, ponieważ dają im poczucie satysfakcji, że nareszcie czytają coś „ważnego”. Ponadto utwory poetki mają ważną dla glottodydaktyka cechę – pisane są stosunkowo prostym językiem i można je wykorzystywać już od poziomu A.2. Przede wszystkim jednak cechuje je silny ładunek emocjonalno-motywacyjny, który wywołuje reakcje uczących się i zachęca do aktywności¹⁵.

Zatem, gdy omawiamy zagadnienie: „Niezwykłość życia według Wisławy Szymborskiej”, wykorzystujemy *Pogrzeb*, *Kota w pustym mieszkaniu* oraz *Nic dwa razy*. Każdy z wierszy podpowiada inny rodzaj zadań, które mogą pomóc czytającym dojść do znaczeń, każdy jest też obdarzony silnym potencjałem komunikacyjnym.

Pogrzeb ma charakterystyczną budowę, która zwraca szczególną uwagę, dlatego cecha ta powinna być wykorzystywana w zadaniach do tekstu¹⁶. Ma proste struktury, mogą go więc czytać zarówno studenci będący na poziomie A.2, jak też wyższym. Zbudowany z urwanych fragmentów rozmów, sam zaprasza, aby czytać go jak kanon i w ten sposób wydobyć znaczenie, usłyszeć szum rozmów i chaos, który słyszała poetka¹⁷. Gdy więc studenci (przed czytaniem) odpowiedzą na serię pytań ogniskujących, dotyczących tradycji związanej z pogrzebem w ich kraju oraz tego, jak wypada się zachować, czego lepiej nie przynosić na uroczystość lub z czym pojawić się koniecznie, możemy zaprosić ich do głośnej lektury (może się w nią także włączyć prowadzący). Gdy zapadnie cisza, warto zapytać, co studenci słyszeli w pewnym momencie wspólnego czytania, dlaczego oraz w jakim celu Szymborska napisała wiersz w taki sposób? Aby lepiej zrozumieć poszczególne fragmenty, warto uporządkować treść wiersza poprzez odpowiedzi na pytania, o czym konkretnie rozmawiają zebrani na uroczystości ludzie, np. we fragmencie: „dwa żółtka, łyżka cukru”, „pokój przechodni, Baśka się nie zgodzi” itp. Można zaproponować, aby uczący się wpisali do tabeli konkretne cytaty i wyjaśnili, jak je rozumieją. Dobrze sprawdzi się także zadanie na uzupełnienie wybranych z tekstu, niedokończonych dialogów. Aby utrwalić nowe słownictwo, kolokwialne zwroty: „brat też poszedł na serce” lub „coś mnie tknęło”, warto zaproponować zadania na wielokrotny wybór.

Jesteśmy pewni, że zaproponowane „otwarcie” *Pogrzebu* i przeczytanie go jak kanon, spowoduje, że studenci, na każdym poziomie zaawansowania, zdołają odgadnąć intencję zabiegów Szymborskiej (mamy tego dowody podczas zajęć). Dzięki nim uczący się łatwiej dotrą do tropów interpretacyjnych i stwierdzą, że zamiast o pogrzebie, jest to wiersz o życiu, które dla każdego człowieka jest najważniejsze, że ludzie często mówią, ale się wzajemnie nie słuchają, aż nagle na wszystko jest za późno. Tak, w prosty sposób, można

¹⁴ Na temat tego, w jaki sposób studenci mogą reagować na tekst literacki, tworząc własne „teksty o tekście”, parafrazując czytany fragment oraz pisząc nowe wersje, zobacz m.in. Czerkies (2014).

¹⁵ Na temat ładunku emocjonalno-motywacyjnego pisał m.in. Kozłowski (1991).

¹⁶ O tym, w jaki sposób można „otwierać” tekst literacki, gdyż każdy ma ukryty klucz interpretacyjny, pisał Jonathan Culler w 1996 roku (zob. Czerkies, 2012a).

¹⁷ Pomysł głośnego odczytania wiersza Szymborskiej w taki sposób zaproponowała Zarzycka (2010).

O LITERATURZE

pracować z jednym z najpiękniejszych utworów Szymborskiej o życiu, choć jego tytuł sugeruje coś innego...

Jako dowód, że jest to możliwe, aby studenci dzięki pomocy nauczyciela, dochodzili do znaczeń i mediowali z poznawaną kulturą, zaprezentujemy fragmenty dwóch prac, jakie powstały na koniec cyklu spotkań z poezją Szymborskiej podczas kursu literatury współczesnej w Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) w Korei Południowej¹⁸. Jedną należy do studenta z poziomu A.2.2. – Joon. Drugą napisała niezwykle zdolna Ryu JaeSung – Agnieszka, która po powrocie z Polski, była jedną z nielicznych słuchaczek z poziomu C.1., dlatego otrzymywała specjalne zadania do tekstów. Oboje – Joon oraz Agnieszka – byli uczestnikami semestralnego kursu, jaki słuchacze Studiów Polskich mogą wybrać w ramach zaproponowanego programu zajęć do wyboru.

Oto praca Joon:

Pogrzeb Wisławy Szymborskiej czytałem jak w orkiestrze w klasie i było to bardzo interesujące dla mnie. Ludzie w wierszu nie koncentrowali się na pogrzebie, szukali alkoholu, chcieli poznać nowych ludzi i składali obietnice. (...) Ale mamy też pytanie, jakie postawiła poetka: dlaczego ludzie są tak zabawni i śmieją się w smutny dzień? (...) Myślę, że poetka opisała sprzeczność, ludzie idą na pogrzeb, jak na spotkanie towarzyskie. Dlatego wiersz tak brzmi, że hałas się zwiększa i jest coraz głośniejszy i hałas osiąga szczyt, a następnie będzie bardzo cicha atmosfera tak, jak jest na pogrzebie na chwilę. Wtedy jest czas na refleksję. (...) Przychodzi mi na myśl kultura pogrzebu Korei: przygotowane jedzenie i alkohol, gdy są ładne rozmowy z żałobnikami podczas spotkania. Bo co oznacza wysłać zmarłych w miłej atmosferze? Może to być w tym sensie, że jest to jak pogrzeb w kulturze Korei. Ale wiem, że kultura pogrzebu w Polsce czegoś takiego nie ma. (...) Myślę, że autorka łamie stereotypy na temat Polaków, którzy chcą spędzić miło życie. Ten wiersz dotarł na pogrzeb ze swoją intencją.

(Kwon Huang Joon, poziom A.2.2,
HUFS Korea, maj 2015)

Jak widać, chłopiec dał sobie szansę, otworzył się na czytany tekst, a potem, zgodnie z poziomem, korzystając z posiadanych zasobów wiedzy i umiejęt-

ności, rozpoczął nie tylko negocjowanie, ale mediowanie – porównał kulturę koreańską i polską. Zatem cel zajęć glottodydaktycznych – prowokowanie uczącego się do interakcji oraz mediacji – został osiągnięty.

Praca Agnieszki jest jeszcze dojrzała. Z uwagi na wyższy poziom zaawansowania językowego, młoda autorka nie tylko wyraziła własną opinię na temat wiersza, ale dokonała krytycznej analizy tekstu, co jest zgodne z tym, jak działania mediacyjne na tekście literackim charakteryzuje najnowsza wersja CEFR (2018: 117)¹⁹.

Pierwszy raz, gdy usłyszałam, że mamy zadanie pisemne, nie zamierzałam wybierać wiersza o śmierci. Jednak po dwóch tygodniach nagle zmarł mój dziadek ze strony ojca z powodu problemów z krążeniem.(...)

Koniec... Zwykle to słowo kojarzy mi się z odetchnięciem swobodnie po zakończeniu tekstu kropką. Mam wrażenie, że najtrudniejszą sprawę skończyłam, że teraz jest czas na modyfikowanie tekstu i sprawdzanie jego długości. Ale w życiu nie istnieje taki moment, trzeba ciągle iść naprzód. Gdyby życie było jedną książką, ta mogłaby być czytana od początku do końca tylko raz. Nie wolno czytać wspaniałych samych rozdziałów wielokrotnie. (...) Przypominałam sobie wiersz *Pogrzeb W. Szymborskiej*. Ludzie na pogrzebie gadają o rzeczach nieważnych i niezwiązanych z pogrzebem. Pogrzeb mojego dziadka wyglądał właśnie w ten sposób. Wielu gości zwracało uwagę, że wujek cieszy się udanym życiem, a mój ojciec był zazdrosny o swoją siostrę. Kuzynki opowiadają z radością, że dostały się na studia doktoranckie, a ich wspaniali mężowie zarabiają więcej niż w zeszłym roku. Tymi, którzy wiedzieli najwięcej o dziadku i przeszłości, byli babcia i moja rodzina (...)

Na końcu życia stoi śmierć. Gdy życie nas rozczarowuje, czasami biegniemy do śmierci, żeby słuchać tego faktu, że życie jest marne. Chociaż, kiedy śmierć nas śledzi, mocno chwyta się życia. (...) Człowiek wraz z darem życia otrzymuje strach przed śmiercią. Potrafimy walczyć z tym w sposób skuteczny – zaprzeczając złym wiadomościom i mając optymistyczne poglądy. Dzięki temu chronimy porządek. Z tego powodu nie lubimy mówić innym o śmierci. Jest

¹⁸ Autorka niniejszego tekstu pracowała jako *visiting profesor* w HUFS w latach 2014-2016. Prace zawierają drobne błędy autorki. Są to wersje, jakie na koniec kursu otrzymywała prowadząca, po studenckich poprawkach kolejnych wersji.

¹⁹ Więcej na temat najnowszej wersji dokumentu CEFR oraz o mediowaniu piszemy w niepublikowanym artykule pt. *Od negocjacji znaczeń do mediacji – literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, który będzie wydany w tomie po konferencji SPTK w listopadzie 2018 roku w Hankuk University of Foreign Studies w Korei Południowej. Dokument opisuje m.in. elementy działań mediacyjnych charakterystyczne dla poziomów zaawansowania od A.2 do C.2.

to nietaktowne. Przecież trzeba się skupić nad życiem, aby przeżyć.”

(Agnieszka-Ryu JaeSung, poziom C.1,
HUFS Korea, kwiecień 2015)

Agnieszka pokazała nie tylko sposób, w jaki mediowała z poznawaną kulturą, porównywała ją z tą, do której należy, ale dojrzałe, wprost wyraziła ideę wiersza Szymborskiej, pisząc: „trzeba się skupić nad życiem, aby przeżyć”. Obie zacytowane prace są dowodem, że postępowanie strategiczne nauczyciela oraz precyzyjnie przygotowane zadania, przemyślane metody prowokowania uczących się do aktywności i kreatywności przynoszą efekt, a zajęcia mają sens.

Kot w pustym mieszkaniu to kolejny wiersz, który podobnie skutecznie rezonuje w pracy i przynosi niezwykle odczytania ze strony studentów. Pracujemy z nim, podobnie jak z poprzednim, w wielu wariantach i na różnych poziomach zaawansowania językowego uczących się. Gdy mamy studentów z poziomu C, proponujemy jako komentarz interpretacyjny fragment eseju Stali²⁰. Jeśli uczestnicy zajęć są na niższym poziomie, wtedy łączymy wiersz poetki z *Trenem* VIII Kochanowskiego. Do obu tekstów zaproponowane są zadania. Na początek konieczna jest sterowana rozmowa ogniskująca, z serią pytań, które skupią uwagę na zagadnieniu. Pytamy więc: „Co człowiek czuje, gdy odejdzie na zawsze ktoś bliski z jego otoczenia?”, „Jak ludzie mogą reagować w takich chwilach? Jak się wówczas zachowują?”. Warto notować na tablicy słowa, jakie kojarzą się studentom, gdyż pozwoli to zgromadzić potrzebne słownictwo. Gdy grupa jest gotowa, nauczyciel czyta głośno wiersz (studenci śledzą tekst). W trakcie pierwszego czytania przygotowują odpowiedzi na pytania: „Kto mówi w wierszu (kto jest jego bohaterem?)”, „Co teraz robi i co wcześniej robił kot?”, „Jak wygląda mieszkanie (proszę wypisać odpowiednie czasowniki)?”. Następnie proponujemy zadania rozwijające słownictwo – dopasowywanie definicji do nowych wyrazów (dwie lub trzy z podanych mogą być błędne), a do charakterystycznego wyrażenia:

„bardzo obrażone łapy” przygotowujemy zadanie wielokrotnego wyboru. Jako podsumowanie tej części lektury dobrze jest zapytać jeszcze raz: „Dlaczego kot mówi?”, „Jakie kot ma plany?” oraz „Dlaczego poetka tak zrobiła?”. Seria pytań powinna pomóc uczącym się w dojściu do poziomu znaczeniowego i tego, że plany kocie, z założeniem ciągłego czekania na powrót pana, zostały użyte przez Szymborską celowo.

W następnej odsłonie zajęć dajemy do czytania *Tren* VIII Kochanowskiego wraz z zadaniami. Nauczający powinien powiedzieć przed tym kilka słów o Kochanowskim i Urszule, zaś archaizmy podać w postaci mini słowniczka pod tekstem, sprawdzić także globalne rozumienie tekstu, proponując zadanie typu P/F lub wielokrotnego wyboru (np. trzeba wybrać, spośród podanych, tylko zdania prawdziwe). Po zadaniu na rozumienie globalne, ważna jest kolejna seria pytań nauczyciela w rodzaju: „Kto mówi w wierszu?”, „Jak wygląda mieszkanie po śmierci Urszulki?”, „Jaka była córka poety, jak o niej mówi?”. Gdy uczący się, po naradach w parach, podają swoje odpowiedzi, nauczyciel zadaje jedno z najważniejszych pytań, wsparte pomocniczymi: „Co łączy wiersze Szymborskiej i Kochanowskiego?”, „Dlaczego zestawiliśmy tak odległe w czasie utwory?”, „Co je różni (proszę zwrócić uwagę, kto w każdym mówi)?”. Seria tak postawionych zagadnień powinna pomóc uczącym się dokonać ostatniej odsłony interpretacyjnej wiersza.

Pokażemy teraz, jak dochodzili do swoich interpretacji studenci Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ²¹ z poziomu B.1.2, którzy uczestniczyli w zajęciach „Lektura tekstów literackich” w semestrze zimowym w roku akademickim 2017/2018. Będą to prace studentek z Chin, z Kantońskiego Uniwersytetu Studiów Zagranicznych – Jadzi i Martyny, które uczyły się w Centrum przez dwa semestry. Obie autorki były entuzjastycznie nastawione do zajęć, wykazywały wrażliwość na literaturę, więc chętnie napisały opinie na temat wierszy. Oto fragmenty ich prac:

²⁰ Chodzi o esej M. Stali pt. *Kot i puste mieszkanie* zawarty w tomie z 1996 roku *Radość czytania Szymborskiej*. Tekst jako dodatkowy dostała studentka HUFS, Agnieszka z poziomu C.1.

²¹ Nazwę Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ będziemy zapisywali jako Centrum UJ.

O LITERATURZE

Bardzo mi się podoba wiersz Szyborskiej *Kot w pustym mieszkaniu*. Temat główny przedstawiony z punktu widzenia kota skłania mnie do myślenia o książce pt. *The Art of Racing in the Rain*. To na pewno ciekawe, żeby przez chwilę myśleć jak zwierzę. Kot w wierszu i pies w książce myślą prościej niż ludzie i nie są tacy mądrzy. (...) Jeśli poetka zmieniłaby bohatera wiersza w osobę, na pewno nie mogłaby tak prosto pokazać smutku, bo myślałaby bardziej skomplikowanie. (...) Jednak zwierzęta nie muszą się martwić, mogą robić i pokazywać swoją samowolę, więc kot mówi: niech no on tylko wróci, niech no się pokaże. W taki sposób poetka może pośrednio ujawniać swoje słowa płynące prosto z serca. Uważam, że Wisława Szyborska była mądra, że wybrała kota jako bohatera, bo po pierwsze koty mają podobne charakterystyki do kobiet (...). Po drugie, koty są elastyczne. (...) Bardzo lubię kota z wiersza. Jest trochę głupi, samowolny, ale nie ukrywa swoich uczuć. Myślę, że taki kot jest w sercu każdego człowieka. Od czasu do czasu powie coś prawdziwego i cały czas chce robić coś samowolnego. (...) Po przeczytaniu utworu wszyscy poczuć się smutno, choć kot nie płacze i nawet nie wie, że jego pan nie wróci do końca życia. Jednak to jest smutniejsze, że nie będzie efektu oczekiwania, ale kot się nie poddaje. Uważam, że *Kot w pustym mieszkaniu* to wiersz, którego nigdy nie zapomnę.

(Jadzia, Yiawen Yang, poziom B.1.2,
Chiny, Centrum UJ, styczeń 2018)

Po przeczytaniu wierszy polskich poetów, mam na ich temat wiele przemyśleń. Najbardziej podobały mi się utwory Wisławy Szyborskiej. (...) Na przykład *Kot w pustym mieszkaniu* pokazuje tylko to, co zrobił i myślał kot, a nie mówi bezpośrednio, że właściciel kota umarł (...) Dla mnie Szyborska była wrażliwą i zachowującą rezerwę poetką. Nie lubiła wypowiadać się wprost. (...)

(Martyna, poziom B.1.2, Chiny,
Centrum UJ, styczeń 2018)

Jak wspomnieliśmy, gdy grupa jest na poziomie zaawansowania C lub B.2.2, wówczas, po wykonaniu zdań na rozumienie oraz rozwijających słownictwo z *Kota...*, uczący się dostają fragment eseju Stali z przygotowanymi zadaniami. Są to najpierw zadania pomagające zrozumieć trudne słownictwo, np. dopasowywanie definicji do wyrazów (trudniejsze, jak np. metafizyczny, podajemy jako rozwiązany przykład, aby dać czytającym szansę pokonania trudności²²).

²² Warto zaznaczyć, iż większość zaproponowanych przez nas zadań na słownictwo do tekstów literackich stosują objaśnienia zapisane w sposób uproszczony (nie tak, jak w słowniku języka polskiego). Chodzi o to, aby ułatwić czytającym/uczącym się zada-

Kolejnym etapem jest zadanie typu P/F, które pokazuje, w jakim stopniu uczący się zrozumieli czytany fragment. Na koniec, dzięki odpowiedzi na kolejne pytania do tekstu, czytający zaczynają odkrywać tropy znaczeniowe. Pytamy wówczas: „Co zdaniem Stali daje nam wyobraźnia i to, że jej używamy?” oraz „Jak możemy rozumieć zwrot użyty przez autora: *metafizyczny skandal*?”.

Opisaliśmy, jak mogą wyglądać zajęcia, podczas których uczący się poznają *Kota w pustym mieszkaniu*, a nauczający ma przemyślaną strategię postępowania i proponuje różne zadania. Warto zaznaczyć, że odczytań każdego utworu jest tyle, ilu uczących się zechce zareagować na poznawany tekst. Nauczający powinien zatem pamiętać, że nie może pozostawić studentów w poczuciu bezradności wobec tekstu (dlatego warto proponować wiele zadań), musi mieć na uwadze, że jednym z jego podstawowych zadań jest rozbudzanie ciekawości oraz prowokowanie uczących się do działania. Mamy nadzieję, że opisane zajęcia z wierszem oraz przytoczone fragmenty prac zilustrowały nasze zabiegi.

Pokażemy teraz, jak zaplanowaliśmy zajęcia z wierszem *Nic dwa razy* oraz jakie działania mediacyjne może z nim podjąć student. Wiersz Szyborskiej posłużył jako tekst piosenki – w wersji rockowej wykonywany był przez Korę oraz spokojniejszej-Łucję Prus. Z uwagi na specyfikę zajęć językowych, wybraliśmy wersję łagodniejszą. Tekst nie jest trudny, artystka śpiewa wyraźnie, dlatego może być wykorzystany w grupie na niższym poziomie zaawansowania. Jak zwykle, na początku konieczne są dobrze przygotowane zadania ogniskujące uwagę, które skupią uczących się wokół zagadnienia. Sprawdźmy się wówczas pytania: „W jaki sposób w Pani/Pana kraju przedstawiane jest życie, do czego się je porównuje?”, „Jakie główne cechy życia mogłoby Państwo wymienić, co się Państwu z nim kojarzy (proszę przypomnieć sobie znane powiedzenia na ten temat)?”. Warto zapisywać skojarzenia uczących się na tablicy, aby utrwalić słownictwo oraz dać im narzędzia do

nie i dać szansę przejścia do następnego etapu bez poczucia frustracji. Utrwalanie słownictwa można natomiast proponować na koniec zajęć, wykorzystując do tego trudniejsze zadania.

kolejnych zadań. Po pytaniach ogniskujących, studenci słuchają piosenki, a w trakcie wykonują kolejne – łączenie wyrażen z kolumny A i B zgodnie z tym, jak usłyszą w trakcie (chodzi o dopasowanie rozsypanych wyrażen z tekstu). Można następnie zaproponować zadania sprawdzające rozumienie globalne – ćwiczenia typu P/F lub do wyboru. Wszystkie mają pomóc zrozumieć ideę wiersza, pokażemy to we fragmencie pracy studenta na temat tekstu.

Jeśli pracujemy z grupą na wyższym poziomie, można połączyć piosenkę z *Nauką* Juliana Tuwima, ponieważ oba teksty się łączą. Do utworu poety konieczne są zadania na globalne rozumienie oraz rozwijające słownictwo. Jako zadanie podsumowujące całość rozważań można zaproponować, aby uczący się napisali rysopis życia. Proponujemy więc zadanie: „Wykorzystując wiadomości z zajęć, fragmenty poznanych wierszy oraz własne doświadczenia, proszę opisać, jakie Państwa zdaniem jest życie?”.

Ilustracją tego, co uzyskaliśmy jako nagrodę za wysiłek dydaktyczny, proponując uczącym się *Nic dwa razy*, będzie praca, która wyszła spod pióra studenta HUFŚ – Józefa²³. Chłopiec był obdarzony wyjątkową wrażliwością, zareagował na wiersz spontanicznie i szczerze. Wiedziony intuicją oraz sprowokowany przez tekst, młody autor napisał:

Wisława Szymborska jest bardzo znaną poetką. Podobał mi się jej wiersz „Nic dwa razy” dlatego, że ja też myślę, że życie jest zawsze ulotne. Musimy wybierać. Nie możemy wracać do początku. „Nic dwa razy” pokazał, że nie możemy repetować. Chyba będziemy żałować i płakać z tego powodu. Ale nie trzeba obawiać się i rezygnować z dlatego, że jesteśmy specjali, więc nasz wybór jest specjalny. Podobała mi się ekspresja wiersza. Ma w sobie paradoks. Wisława Szymborska jest geniuszem poezji. Bardzo ją podziwiam. Musimy wybierać. Zawsze, wybieram dobro. Dlatego bardzo lubię Wisławę Szymborską, bardzo lubię „Nic dwa razy”, bardzo lubię zajęcia Profesor Tamary.

(Józef, HUFŚ, październik, 2014)

²³ Józef był uczestnikiem zajęć z polskiej literatury współczesnej w HUFŚ w semestrze zimowym w roku akademickim 2014/2015. Pracując z grupą, w której był Józef, nie wykorzystaliśmy wiersza Tuwima *Nauka*.

3. Zakończenie

Opisaliśmy, jak mogą być planowane zajęcia glottodydaktyczne, gdy najważniejsze dla nauczyciela jest prowokowanie studentów do negocjowania, nawiązywania dialogu oraz mediowania. Pokazaliśmy, jak w praktyce mogą wyglądać lekcje, gdy nadrzędne staje się aktywizowanie uczącego się oraz jakie zadania warto zaproponować. Mamy nadzieję, że artykuł będzie podpowiedzią, w jaki sposób planować spotkania z literaturą oraz budować kolejne etapy trudności. Najistotniejsze jest dawanie studentom poczucia bezpieczeństwa, wzmacnianie w nich wiary, że są w stanie pokonywać przeszkody, wspólnie rozwiązywać problemy, aby dojść do celu i poddać się „sile rażenia” wierszy.

Słowa kluczowe: – negocjowanie, nawiązywanie dialogu, mediowanie, aktywizowanie uczącego się, literatura na zajęciach JPJO

Bibliografia

- Białek M. (2009), *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Atut, Wrocław.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Description (2018) (DW: 14.09.201] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Czerkies T. (2012a), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Czerkies T. (2012b), *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*, G. Zarzycka (red.), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 19/2012, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 23-34.
- Czerkies T. (2016), *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswojanie nieoswojonego*, [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*, I. Janowska, P. Gębał (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 119-136.
- Czerkies T. (2014), *Strategie uwodzenia tekstem. O odpowiedzialnej lekturze literatury podczas zajęć na przykładzie języka polskiego jako rodzimego oraz jako języka obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), s. 27-46.

O LITERATURZE

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Wydawnictwo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa. Janowska I. (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 35-50.
- Janowska I. (2009), *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce językowej*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań–Kalisz, s. 117-127.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- Kramsch C. (1996), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch (1998), *The Privilege of the Intercultural Speaker*, [w:] *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, M. Byram, M. Fleming (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s.16-32.
- Plak M. (2018), *Działania mediacyjne w nauczaniu/uczeniu się języka obcego*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem I. Janowskiej, Wydział Polonistyki UJ.
- Widdowson H. (1991), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson H. (1992), *Practical Stylistics: an Approach to Poetry*, Oxford University Press, Oxford.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 63-77.
- Zarzycka G. (2010), *Teatr czytelników jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza W. Szymborskiej „Pogrzeb”)*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 2*, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 415-424.

The paper focuses on the negotiation and mediation matter during Polish as a foreign language class. We think that the main goal of teaching process should be dialogue. The first part of our text evokes chosen publications describing modern way of teaching. In the second part we present and explain how to use mediation strategies in practice. We also describe how to use the same literary text in different circumstances and how to work using it when we teach different language level students.

Ewa Lipińska

Szok kulturowy, językowy i tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności

Myszę, że nie ma emigranta, który nie przeżywałby kryzysów: językowego, tożsamości i wartości. (...) Spotykani ludzie nie tylko nie dzielą z nami naszych wartości, przekonań i tego, w co wierzymy, ale posługują się językiem, który choć możemy nieźle znać, to jednak go nie czujemy.

(Janusz Wróbel, 2003)

1. Wstęp

Migracja – w zależności od jej kierunku – nazywana *emigracją* (bądź *ekspatriacją*, co oznacza wyjazd ‘stąd’) lub *imigracją* (bądź *impatriacją* – przyjazd ‘tutaj’) ma charakter wewnątrz- lub międzykrajowy. W obydwu przypadkach u osoby przemieszczającej się może dojść do **szoku kulturowego**, który dotyczy poznawania i przyswajania nowej kultury, **szoku językowego**, gdy pojawiają się problemy komunikacyjne, a także **szoku identyfikacyjnego**, gdy trzeba określić swoją tożsamość. Zjawiska te zazwyczaj są łączone w pary (np. identyfikacja a język, kultura a język) lub omawiane odrębnie. W niniejszym tekście chcemy podkreślić ich współzależność, przy czym skupimy się na relokacji międzypaństwowej, która skutkuje niepomrotnie większymi komplikacjami niż migracja wewnątrz krajowa. Rzecz będzie dotyczyć *pokolenia emigracyjnego*, a więc osób dorosłych, które opuszczają ojczyznę i osiedlają się – sami bądź z rodziną – gdzie indziej. Towarzyszy im często uczucie porzucania, ucieczki, a nawet zdrady czy „rozvodu” z ojczyzną (zob. Wróbel, 2002). Dodatkowo dźwigają ciężar odpowiedzialności za dokonane posunięcie – ich dzieci (a czasem rodzice i/lub małżonek) są bowiem na emigracji wymuszonej¹, co oznacza, że o niczym nie decydują.

¹ Jeśli skutki przesiedlenia nie są oczekiwane, jeśli rodzina odczuwa niezadowolenie z powodu zmiany miejsca pobytu, dorośli obwiniają się za to i dotkliwie przeżywają porażkę. Szerzej zob. Lipińska (2013).

Wymienione zjawiska są opatrzone określeniem „szok”, które ma konotacje negatywne i jest – naszym zdaniem – zbyt kategoryczne. Zdarza się bowiem, że przybysze nie doznają ‘szoku’ lecz zaskoczenia, zdumienia czy konfuzji, a niektórzy wchodzą w nowe życie w łagodny sposób, łatwo się adaptują, pozytywnie znoszą zmiany lub są dobrze do tego przygotowani. W literaturze przedmiotu wymienione terminy są już jednak zakorzenione, dlatego pozostaniemy przy nich, mając na uwadze, że właściwszymi określeniami byłyby *kryzys* (zob. Wróbel, 2003) lub *stres* (akulturacyjny, komunikacyjny oraz tożsamościowy).

2. Szok kulturowy

Jest wiele określeń, definicji i opisów szoku kulturowego (zob. np. Mamzer, 2003; Borowska-Beszta, 2008; Grzymała-Moszczyńska, 2014). Dla potrzeb niniejszego tekstu posłużymy się wyjaśnieniem Simpson (2014)².

Szok kulturowy to naturalna reakcja jednostki, gdy znajduje się ona w nowym środowisku kulturowym. Jest to swego rodzaju psychologiczna dezorientacja, wywołana przez ciągły stres na skutek wielu irytujących i niezrozumiałych dla przybysza zdarzeń oraz sytuacji, których nie można porównać do żadnych wcześniejszych doświadczeń. Pogłębia go często bariera komunikacyjna, wynikająca z nieznamości

² To jest nieco zmodyfikowana wersja oryginału.

O KULTURZE

miejscowego języka, zwyczajów, wierzeń, percepcji rzeczywistości i priorytetów przedstawicieli lokalnej społeczności itp. Początkowo drobne incydenty nie wywierają na imigranta większego wpływu, jednak ich stopniowa kumulacja zaczyna sprawiać, że w pewnym momencie doznaje on poczucia nierealności całej sytuacji.

Wskazywane są dwa rodzaje szoku kulturowego (Simpson, 2014: 557)³: jeden jest utożsamiany z chorobą mentalną o przejściowym charakterze, polegającą na emocjonalnej dezorientacji, którą można, a nawet trzeba leczyć, a drugi (postrzegany w dłuższej perspektywie) – uznawany za okazję do uczenia się i pogłębiania swoich kompetencji kulturowych.

Przedstawicielem pierwszego poglądu jest Oberg, który rozpowszechnił to pojęcie⁴ w 1960 r. w publikacji, dającej początek szerszym rozważaniom dotyczącym zjawiska szoku spowodowanego kontaktem z obcą kulturą. Różne, choć niesprzeczne, spojrzenia na tę kwestię zostały zintegrowane, dając w efekcie sześciopunktową listę definiującą szok kulturowy. Są to objawy:

- napięcia spowodowanego wysiłkiem koniecznym do przystosowania się do zmian,
- poczucia straty i depriwacji w odniesieniu do przyjaciół oraz statusu społeczno-ekonomicznego,
- poczucia odrzucenia członków nowej kultury (lub bycia przez nich odrzuconym),
- dezorientacji z powodu nowej roli, oczekiwań z nią związanych, wartości i własnej tożsamości,
- zdziwienia, lęku, a nawet niesmaku po uświadomieniu sobie różnic kulturowych,
- uczucia niemożności poradzenia sobie z nowym środowiskiem.

(Grzymała-Moszczyńska, 2014: 53-54)

Prekursor drugiego podejścia, Adler, dostrzegł w szoku kulturowym „szansę uczenia się i zdobywania wiedzy oraz doświadczenia międzykulturowego, co w efekcie skutkuje wzrostem dojrzałości kulturowej ekspatrianta” (Simpson, 2014: 560). Zdaniem

badacza stanowi to „samo serce międzykulturowego doświadczenia, które ułatwia zrozumienie samego siebie, a przez to pozwala na zmianę postawy oraz zachowania” (ibid.).

Zjawisko, o którym mowa, jest częściej postrzegane w ujęciu Oberga, czyli jako zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego. Chociaż jego fazy są ujmowane w różny sposób, zwykle każda wizja sprowadza się do kilku podobnie wyodrębnionych etapów. Oddaje to trafnie „model U” zaproponowany przez Lysgaarda (1955), którym między innymi posługiwał się w swoich pracach Oberg, uwzględniając cztery etapy tego zjawiska:

- początkową euforię,
- właściwy szok kulturowy wiążący się z negatywnymi emocjami wywołanymi kontaktem z nowym otoczeniem,
- akulturację;
- stosunkowo stabilny stan, osiągany po zakończeniu procesu akulturacji.

Model „U” odzwierciedla więc „dynamikę emocji towarzyszących kontaktowi z nową kulturą, który najczęściej rozpoczyna się od fascynacji i pozytywnych wrażeń, następnie przechodzi do fazy negatywnych emocji, aby w którymś momencie, po zaadaptowaniu się danej osoby do nowej sytuacji, osiągnąć stabilizację emocjonalną” (Grzymała-Moszczyńska, 2014: 54). Innymi słowy – najpierw wszystko się podoba, nowość pociąga, dominują odczucia pozytywne⁵. Etap ten jest nazywany miesiącem miodowym, okresem fascynacji, fazą turystyczną. Potem często następuje spadek nastroju i – przeważnie przez drobne zdarzenie, które nie przebiega zgodnie z oczekiwaniami – zapoczątkowany zostaje etap trudności (nierzadko wręcz wstrząs), „właściwy” szok kulturowy, gdy wyraźniej widać różnice między ‘swoim’ a ‘obcym’. Do przybycia powoli dociera, że tuziemcy mają inne podejście do wielu spraw i inaczej interpretują świat,

³ Zob. też Janeta (2011).

⁴ Jak pisze Grzymała-Moszczyńska (2014: 53) termin „szok kulturowy” (*culture shock*) został wprowadzony przez Corę Dubois już w 1951 r.

⁵ Joanna Lampka (2014) – tłumaczka i pisarka, która osiedliła się w Szwajcarii, konstatuje: „na początku czujecie się troszkę jak na wakacjach. Odkrywanie nowe zapachy, smaki, widoki, jesteście w stanie dostosować się z uśmiechem na ustach do warunków o wiele gorszych niż mieliście (...). Wszystko jest kolorowe i intensywne, dzień trwa 24 godziny, a Wy macie mnóstwo energii (ach, ta adrenalina we krwi!).

Tabela 1 Postawa adaptacyjna (e/i)migrantów

Achmatowicz-Otok, Otok	Smolicz	Lambert	Berry
PACYFIŚCI	DWUKULTUROWI	TYP 4	INTEGRALIŚCI
odnoszą się pozytywnie do wszystkiego, co australijskie, zachowując cały szereg zwyczajów polskich.	czują się swobodnie w obydwu środowiskach kulturowych, uczestniczą zarówno w angielskich, jak i polskich strukturach społecznych.	[przybysze] identyfikują się zarówno z rodzimą, jak i docelową kulturą.	łączą pozytywne wyobrażenie o nowej kulturze z szacunkiem dla własnej.

(oprac. własne)

a w związku z tym mówią innym językiem – dosłownie i w przenośni.

Faza druga uważana jest za etap najbardziej bolesny. Jednostka przestaje być jedynie obserwatorem innej rzeczywistości i staje się jej uczestnikiem. Zaczyna dostrzegać coraz więcej, w tym także coraz głębsze różnice kulturowe, które wywołują poczucie dezorientacji i zagubienia. (...) Charakterystyczne dla tego etapu jest występowanie zachowań depresyjnych, zniechęcenia, poczucia winy.

(Janeta, 2011: 262)

Po okresie emocjonalnego zauroczenia nowym otoczeniem pojawia się zatem bardziej trzeźwy ogląd sytuacji. To czas na refleksję nad wieloma sprawami, w tym – językowymi i kulturowymi. W kolejnym etapie przybysz próbuje sobie radzić z kryzysem. Zazwyczaj przestaje obwiniać siebie, a swoją złość i irytację kieruje w stronę otoczenia. „Etap ten jest dosyć trudny do wyodrębnienia, gdyż jednostka wciąż przepełniona jest negatywnymi uczuciami, takimi jak agresja, frustracja czy chęć odrzucenia nowej kultury” (ibid.). Faza czwarta to akceptacja, „która w optymalnej wersji polega na przyzwyczajeniu i zdomowieniu się, w najgorszej natomiast na zobojętnieniu, poddaniu się, rezygnacji” (Lipińska, 2016: 122).

Przedstawione fazy nie muszą pojawiać się jedna po drugiej; mogą okresowo występować wszystkie jednocześnie, powtarzać się, tzn. dana osoba powraca do którejś z nich, ale też niekoniecznie doświadcza ich wszystkich. Ponadto – nie są one rozłożone w określonym czasie równomiernie, pod względem intensywności czy długości (zob. Borowska-Beszta, 2008). (E/i)migrant dozna w tej kwestii swego rodzaju ukojenia, jeśli w procesie adaptacyjnym – celowo lub nieświadomie – przyjmie postawę akceptującą

obydwie kultury. Choć bywa ona różnie nazywana, jej istota pozostaje taka sama (zob. Lipińska 2013). Przedstawia to powyższa tabela⁶.

Na to, czy taka postawa zostanie przyjęta, mają wpływ czynniki⁷, które istniały przed (e/i)migracją oraz te, które zaistniały w wyniku kontaktu z nowym otoczeniem. Do pierwszej grupy należą np.: wiek, płeć, stan cywilny, pochodzenie, doświadczenia migracyjne i międzykulturowe, wartości i normy kulturowe, język ojczysty, znajomość języka kraju przyjmującego, osobowość imigranta, przyczyna opuszczenia ojczyzny, zawód, pozycja społeczna i ekonomiczna. Do drugiej zaś (m.in.): charakter grupy etnicznej w miejscu osiedlenia, więź z Polonią i uczestnictwo w jej życiu, sąsiedztwo, łączność z pozostawionym w Polsce środowiskiem, aktywność zawodowa, status społeczno-ekonomiczny oraz status prawny. Kluczowa jest wszakże decyzja w sprawie długości pobytu za granicą – na stałe czy czasowo?

Zjawisko szoku kulturowego występuje zawsze, ale w różnych formach i nie u wszystkich migrantów w takim samym natężeniu⁸. Całkiem zapobiec mu

⁶ Dwa pierwsze opisy dotyczą Australii (Achmatowicz-Otok, Otok, 1985; Smolicz, 1999), trzeci – Kanady (za: Cummins, 1984), a ostatni – USA (za: Wróbel, 2002).

⁷ Na podst. Janeta (2011: 258).

⁸ W dzisiejszych czasach wiele przedsiębiorstw przenosi swą dotychczasową działalność lub podejmuje nową w tych miejscach na świecie, gdzie jest zapewniony dostęp do tańszych zasobów materialnych i niematerialnych. Transfer kadry kierowniczej, tzw. ekspatriantów do innych krajów również wiąże się z szokiem kulturowym. Podejmując próby jego złagodzenia, przeprowadza się odpowiednio przygotowaną rekrutację i selekcję kandydatów, „podczas której weryfikuje się nie tylko »twarde« kompetencje menedżerskie, ale także osobowość oraz kompetencje behawioralne, w szczególności inteligencję kulturową. Istotną rolę odgrywają szkolenia, zwłaszcza w początkowym okresie pobytu w nowym

O KULTURZE

się więc nie da, „ale można go nieco stonować, przygotowując się w odpowiedni sposób do wyjazdu przez zdobycie wiedzy na temat zwyczajów i kultury kraju przyjmującego, stereotypów, uprzedzeń, tematów, których poruszać nie wolno, czy nie wypada” (Lipińska, 2016: 123). Ważne jest także wcześniejsze rozpoznanie wybranego terenu pod kątem codziennego funkcjonowania, to znaczy: lokalizacji miejsca pracy, studiów lub szkół dla dzieci, opieki zdrowotnej, centrów handlowych itp. Są to tzw. działania antycypacyjne i prewencyjne, do których należą też: zabezpieczenie sobie zatrudnienia jeszcze przed wyjazdem (czasem należy wcześniej zdobyć nowe umiejętności, a nawet przekwalifikować się), nawiązanie kontaktów z osiadłymi w danym miejscu rodakami (będą mogli utworzyć grupę wsparcia), a przede wszystkim – opanowanie języka docelowego.

3. Szok językowy

Szokowi językowemu poświęca się w literaturze dużo mniej uwagi niż kulturowemu – głównie dlatego, że jest traktowany jako jego komponent, co widać w definicji umieszczonej na wstępie artykułu, w której czytamy, że zjawisko to jest spowodowane m.in. ‘barierą komunikacyjną, wynikającą z nieznanomości miejscowego języka’. Odnotujemy, że może to być również niedostateczna znajomość języka lub nie tej jego odmiany, która danej jednostce będzie potrzebna. Wątpliwości co do poprawnego i odpowiedniego wyrażania się w docelowym języku sprawiają, że niektórzy „wręcz wstydzą się go używać, nierzadko odczuwając strach przed śmiesznością, doznając uczucia nieporadności komunikacyjnej” (Lipińska, 2013: 19). Dodatkowym czynnikiem zniechęcającym do rozmawiania z tuziemcami jest niemożność rozszyfrowania przekazu lub odczytania ich intencji. Przykładem jest Marek Tomalik⁹ i jego niezachwiana wiara, że zna angielski, którym miał

się posługiwać w Australii. Jednak szybko przekonał się, że nie jest to sprawa oczywista, gdyż rozumiał bardzo niewiele i nie był rozumiany. Nabral nawet podejrzeń, że Australijczycy nie mówią po angielsku...¹⁰ Przekonawszy się jednak, że tak nie jest, wpadł w kompleksy i na długi czas zamknął się w sobie (zob. Tomalik, 2011: 308).

Szok językowy, którego doznaje wielu (e/i) migrantów (czasowych lub stałych), każe im zrewidować swoje dotychczasowe mniemanie o łatwości porozumienia się z tubylcami tym kodem, który opanowali, jednak jest jeszcze gorzej, gdy nie znają go w ogóle. To uniemożliwia im stanie się pełnoprawnymi członkami miejscowej społeczności, blokuje sposobność korzystania z dóbr kultury, stawia pod znakiem zapytania kwestie bytowe (z zarobkowaniem na czele). Jak podkreśla Wróbel (2002: 142) – jest to prosta droga do odizolowania się, np. w etnicznym getcie. Autor zwraca też uwagę na to, że „język, który nie jest rozumiany, może być znaczącym źródłem frustracji lub prowadzić wręcz do zaburzeń psychicznych” (ibid.). Podobnego zdania jest Mostwin (1995: 14-15), która żywi przekonanie, że „brak porozumienia i zrozumienia jest źródłem *anxietu* (sic!). Powoduje uczucie beznadziei, rezygnacji, frustracji i dezorientowania”.

Trzeba także pamiętać o tym, że nieznanomość albo słaba znajomość języka kraju osiedlenia skutkować może u dzieci (e/i)migrantów *szokiem hierarchicznym*, czyli zachwianiem rodzicielskiego autorytetu o podłożu językowo-kulturowym. Niedostatecznie lub wcale nierozwinięty kod uniemożliwia im bowiem zrozumienie i wyrażenie wielu treści (głównie emocji). To może podważyć ustaloną hierarchię w rodzinie, zwłaszcza że często pociąga za sobą zamianę ról społecznych, tzn. młodszy staje się (jakby) starszym, pełniąc nieraz funkcję tłumacza, pośrednika, negocjatora, a dorośli stają się (jakby) ich nieporadnymi językowo dziećmi (zob. Lipińska, 2015). W dodatku u młodych osób pojawia się ambiwalencja uczuć, np. z jednej strony zażenowanie, a nawet wstyd za rodziców,

środowisku, a także wsparcie ze strony doświadczonego mentora” (Simpson, 2014: 556-557).

⁹ Geolog z wykształcenia, podróżnik, publicysta, pisarz, dziennikarz radiowy. Pasjonat i znawca Australii.

¹⁰ Język „australijski” znacznie się różni do angielskiego (brytyjskiego) oraz amerykańskiego. Bazuje on na slangu więźniów i pionierów, zwiera sporo zaaustralizowanych wtrętów z innych języków (w tym aborygeńskich).

którzy nie mówią dość dobrze po angielsku albo mówią z akcentem, a z drugiej miłość i przywiązanie do nich (zob. Mostwin, 1995: 183).

Sprawa opanowania nowego języka jest niezwykle istotna, ale jeszcze ważniejsze – z nieco innych przyczyn (np. możliwości stania się dwujęzycznym) – jest pełne bądź częściowe zachowanie własnego języka¹¹ albo odstąpienie od jego używania. W pierwszym przypadku polszczyzna pozostaje językiem komunikacji w rodzinie i własnym środowisku etnicznym, a użytkownicy dbają o jej żywotność i progresję. W drugiej sytuacji mamy do czynienia z mieszaniem polskiego z językiem dominującym, czasem jeszcze z innymi kodami. Powstaje wtedy język *polonijny*, który znacząco odbiega od standardowej polszczyzny, utrudniając jej transmisję i rozwój. Najgorszym z możliwych rozwiązań jest porzucenie polskiego na rzecz nowego języka (zwykle spowodowane złudną chęcią szybszego jego opanowania). Postępowanie takie jest nierozsądne, gdyż prowadzi nie tylko do atrofii języka rodzimego u dorosłych użytkowników, lecz także do jego utracenia przez dzieci¹², a jest to proces nieodwracalny, paraliżujący możliwość przekazywania polskiego kolejnym pokoleniom (zob. Lipińska, 2013, 2016), prowadzącym do stopniowego zanikania kontaktu z macierzą. Konsekwencją rezygnacji z posługiwania się językiem rodzimym może być również wykluczenie z grupy etnicznej danej osoby, mimo iż ona sam pragnie zachować tę łączność. Prowadzi do zachwiania poczucia tożsamości danej jednostki. Wspomina o tym jedna z ankietowanych przez Smolicza osób:

[N]ie byłam akceptowana przez polską społeczność, ponieważ nie umiałam mówić po polsku. (...) Jednocześnie nie w pełni przyjęto mnie do społeczności australijskiej (...). Nie mówię po polsku, nie znam historii Polski, zarzuciłam polski taniec

¹¹ Dla pokolenia emigracyjnego, czyli osób dorosłych, które się przenieśli, jest to nadal język ojczysty, ale pełni już inne funkcje. Dla ich dzieci urodzonych poza Polską (pokolenia polonijnego I) lub jeszcze w Polsce (pokolenia zerowego) staje się językiem odziedziczonym (*heritage language*), zob. E. Lipińska, A. Seretny (2016).

¹² Jedna z respondentek badań prowadzonych przez Smolicza (1999: 210), która nie miała sposobności opanowania czytania ani pisanie po polsku, wyznała, że gdy spotyka się dobrze wykształconymi osobami, ostatnio przybyłymi z Polski, czuje wyraźnie, że jest upośledzona.

i rzadko spotykam się z Polakami. Lecz wciąż pociągają mnie wystawy sztuki polskiej, a także zdecydowana jestem nauczyć się polskiego i zaskoczyć moich polskich przyjaciół i rodzinę. (Smolicz, 1999: 210)

Nierzadkie są też przypadki, gdy osoby wychowane za granicą, znające polski z domu, nie są w stanie porozumieć się skutecznie z Polakami w Polsce. Ich polszczyzna to – w większości przypadków – język *polonijny* nabyty w zakresie sprawności słuchowo-usłownych oraz w obszarze tematyki spraw domowych, ułomny i niepełny, często z bardzo silnymi naleciałościami z języka kraju osiedlenia. Jakżeż są rozczarowani Polacy z zagranicy, którzy, przeświadczeni, że mówią po polsku jak *native speakers*, słyszą od sprzedawcy, kelnera czy fryzjerki: „jak dobrze pan/i mówi polsku – skąd pan/i jest?”, bowiem zdradza ich akcent i wymowa oraz słownictwo i składnia. Jaki zawód spotyka takie osoby, gdy nie rozumieją, o czym rozmawiają i z czego się śmieją kuzyni/koledzy¹³, dlaczego ich własne wypowiedzi nie są rozumiane, nie budzą zainteresowania i gdy nie wiedzą co (od)powiedzieć w danej sytuacji. A przecież z n a j ą polski! Takim sytuacjom towarzyszy pytanie o tożsamość – mocno związaną z językiem i kulturą. Bardzo często bowiem Polacy za granicą są uważani za Polaków, a tu – za mieszkańców/obywateli krajów ich osiedlenia. Ich dylematy identyfikacyjne wynikają nieraz z niedoskonałości językowych oraz odmienności socjokulturowej.

Komunikacja jest silnie uwarunkowana kulturowo, choć użytkownicy języka nie są tego na ogół świadomi¹⁴. Niektóre przekazy mogą się wydawać nadawcy neutralne, dla odbiorcy z innego kręgu kulturowego zaś mogą mieć konotacje negatywne, pozytywne czy być śmieszne¹⁵. To, na przykład,

¹³ Rodzimi użytkownicy mieszkający w Polsce na stałe zazwyczaj mówią szybko, niestarannie, używając elips, skrótów, wyrażen żargonowych, idiomów itp.

¹⁴ Przybysz ma tendencję do postrzegania nowego przez pryzmat starego, czyli widzi kulturę tużemców i słyszy ich język posługując się rodzimymi schematami.

¹⁵ Rogoziński (2007) podaje dwa przykłady. Samochody pod nazwą NOVA (wyprodukowane przez General Motors) pomimo wielu zalet i doskonałych parametrów nie sprzedawały się dobrze w krajach Ameryki Łacińskiej, bo kto chciałby jeździć autem, które „nie jedzie” („no va” *hiszp.*). Podobnie było w przypadku firmy

O KULTURZE

francuskie „(je suis) enchanté” – co oznacza „miło mi panią/pana poznać”, które ma także znaczenie bardziej emocjonalne, niemal intymne, czyli „jestem oczarowany / zachwycony”. Gdy osoba nieznająca dostatecznie dobrze języka słyszy to na powitanie – może błędnie odczytać intencje mówiącego. Podobnie jest z angielskim określeniem „friend” lub hiszpańskim „amigo”, które Polacy biorą zbyt dosłownie, a dotyczy ono często zwykłego znajomego lub kolegi z pracy.

Zakłócenia we wzajemnych kontaktach – jak pisze Jarząbek – nie wynikają z treści jakiejś informacji, ale ze sposobu, w jaki została przekazana przedstawicielowi obcej nacji oraz sposobu, w jaki została przezeń zrozumiana, „w każdym bowiem kraju zachowania werbalne oraz kulturowe są w dużym stopniu skonwencjonalizowane i mają motywację historycznoobyczajową” (Jarząbek, 2007: 12). Wszyscy *native speakerzy* je znają, opanowując te zachowania w procesie socjalizacji językowej, natomiast obco-krajowcy muszą je dopiero przyswoić. Dodajmy, że dotyczy to również komunikacji niewerbalnej, która jest znaczącym komponentem porozumiewania się¹⁶. Błędy popełniane w zakresie mowy ciała, czynników paralingwistycznych czy proksemiki, a także opaczna ich interpretacja ma takie same konsekwencje jak błędy werbalne.

Nieporozumienia komunikacyjne zatem nie zawsze wynikają z nieznajomości języka, lecz najczęściej z nieznajomości kultury, etykiety czy norm zachowań (zob. Rogoziński, 2007: 188). Jest to szczególnie widoczne wtedy, gdy uczestnicy używają ‘wspólnego’ języka¹⁷, który jest dla nich wszystkich nierodzimym/obcym. Mimo że mogą się nim poprawnie posługiwać, nie są w stanie w właściwy sposób używać obcych gestów. Usiłują więc „przenieść do

kontaktów z cudzoziemcami znany sobie repertuar znaków. Zgodnie z normami przyjętymi we własnym kraju interpretują też ruchy obcokrajowców” (Jarząbek, 1994: 11).

Wielu (e/i)migrantom z czasem zaczyna towarzyszyć poczucie zawieszenia pomiędzy dwoma językami. Objawia się m.in. tym, że dana osoba czuje, iż traci osobowość wyrażaną po polsku, a nie doświadcza jeszcze nowej, bo nie potrafi jej wyrazić w języku kraju osiedlenia (zob. Lipińska, 2013: 37). Ukazuje to silny związek języka z tożsamością. Podkreślmy, że nie ma tu i nie może być jednak takiego rozwiązania, jak w przypadku zintegrowanej kultury, ponieważ **trzeci język nie istnieje**: jest albo polski albo język kraju osiedlenia. Używać ich należy stosownie do sytuacji i dbać o poziom adekwatny do statusu społecznego i wieku.

4. Tożsamość

W kontekście (e/i)migracji istotne znaczenie ma tożsamość *etniczna*¹⁸, która bywa niekiedy uznawana za *regionalną*. Rozumie się ją jako zakorzenienie w znanej, „własnej” przestrzeni, podtrzymywanie dialektu, tradycji, zwyczajów i obyczajów regionalnych czy działalność na rzecz regionu. Kojarzy się z *prywatną* (małą) ojczyzną, a więc jest różna dla różnych członków narodu¹⁹.

Tożsamość charakteryzuje się efemerycznością, tzn. zmienia się pod wpływem różnych czynników i okoliczności, do których można zaliczyć: rodzaj migracji (stała lub czasowa), typ rodziny (endo- lub egzogamiczna), a zwłaszcza wiek. W dzieciństwie (mowa o pokoleniu polonijnym) najczęściej odzwierciedla się postawy rodziców czy starszego rodzeństwa, więc jeśli oni czują się Polakami na obcym gruncie – ich dzieci też. Wraz z dojrzewaniem wiele spraw w życiu młodego człowieka ulega przeorientowaniu, m.in. dlatego, że oddziałują nań już nie tylko naj-

OSRAM wchodzącej na rynek polski. Nazwa marki wywoływała wśród Polaków śmiech i jednoznaczne skojarzenia.

¹⁶ Komunikaty werbalne stanowią tylko około 50% – 65% przekazu informacji. Szerzej o komunikacji niewerbalnej, w tym – w edukacji, zob. Lipińska (2004).

¹⁷ Tym ‘wspólnym językiem’ jest najczęściej angielski używany w sferze zawodowej lub edukacyjnej. Nawet jeśli jest to *lingua franca*, kod dobrze znany uczestnikom komunikacji, może dojść do zakłóceń w przekazie i odbiorze, których podłożem jest transfer własnych wzorców kulturowych (dowcipy zbyt poufale lub powściągliwość, dystans przestrzenny itp.).

¹⁸ O rodzajach tożsamości zob. np. Mostwin (1995), Mamzer (2003).

¹⁹ Ktoś, kto odczuwa tęsknotę za ojczyzną („tęsknię za Polską”) nie odnosi tego uczucia do całego kraju, lecz swojego regionu czy bliskich okolic, krótko mówiąc – do swojej małej ojczyzny.

bliżsi, ale przede wszystkim rówieśnicy oraz „liderzy”, czyli ludzie stający się wzorcem do naśladowania (nauczyciel, trener, wyznawca innej religii), a także nowe / inne środowisko (szkoła, praca, sąsiedztwo) oraz sprawy zawodowe i/lub osobiste²⁰. Tożsamość pierwszego pokolenia polonijnego

kształtuje się w warunkach trudnych. Jest to dla dziecka proces bolesny; doświadczenie, wpływające na dalszy jego rozwój. W takich warunkach może się wytworzyć sytuacja ambiwalentna, na którą dziecko nie jest przygotowane psychicznie. (...) Cała emigracyjna inność dręczy i upokarza, zmusza do nieustannych wyborów, które mogą stać się zarzewiem późniejszych problemów psychicznych.

(Mostwin, 1995: 183)

Dopiero w tzw. wczesnej dorosłości (okres 18-35 lat – zgodnie z fazami modelu cyklu rozwojowego według Eriksona) daje się w miarę wiarygodnie odpowiedzieć na ważne pytania dotyczące identyfikacji etnicznej. Nie oznacza to, że pozostanie ona taka na zawsze, ale na ogół w tym okresie życia wyraźnie się stabilizuje.

Polacy w Polsce na co dzień nie myślą o swej tożsamości etnicznej, tymczasem na obczyźnie są z tą kwestią konfrontowani na każdym kroku. Z jednej strony społeczeństwo przyjmujące zadaje pytanie: „kim jesteś?” czasem z konieczności, np. w urzędach, w pracy, w szkole, a czasem z ciekawości – słysząc inną mowę (lub swoją, ale zniekształconą). Z drugiej strony (e/i)migracja powoduje tak duże zmiany, że następuje poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”. Wiele osób chce się odsunąć od swojej grupy etnicznej i pragnie przynależeć do innej społeczności albo wręcz odwrotnie – dochodzi u nich do wzmocnienia, a nawet narodzin patriotyzmu, uczucia nieznanego lub niedoświadczanego we własnym kraju.

Zdaniem Zubrzyckiego (za: Janeta, 2011: 254) (e/i)migrant może dopasować się do jednej z trzech opcji, którymi są:²¹

- **asymilacja** rozumiana jako sytuacja tak znacznego wtopienia się imigrantów w społeczność przyjmującą, że ich własna tożsamość może ulec likwidacji;

- **akomodacja** polegająca na zachowaniu przez grupę mniejszościową swojej tożsamości przy jednoczesnej rezerwie ze strony społeczności dominującej, która tak długo toleruje imigrantów, jak długo nie wkraczają oni zbyt ostentacyjnie w ich życie;
- **konflikt**, czyli taka forma, w której grupa mniejszościowa postrzegana jest jako obca oraz sama odczuwa wyalienowanie ze społeczeństwa dominującego.

Podobnie jak w kwestii kultury – najlepszym wyjściem jest tu kompromis między postawą „zdeklarowany Polak” a „zdeklarowany tubylec”, czyli akomodacja.

Próbując rozwiązać problem tożsamości, (e/i) migranci nierzadko zmieniają swój stosunek do obu języków i kultur – i to nie jeden raz. Przykładowo, na początku negują wszystko, co rodzime, starając się zasymilować ze społeczeństwem przyjmującym, aby potem poczuć się dobrze w obu grupach albo zamknąć się, odizolować w swoim etnicznym kręgu (zob. Lipińska, 2013). U wielu po pewnym czasie tworzy się tożsamość dualna, będąca zaczątkiem procesu prowadzącego do wyłonienia się *trzeciej wartości*²², czyli formy pośredniej pomiędzy identyfikacją z krajem pochodzenia a osiedlenia (zob. Mostwin, 1995: 17-19). Jest to bardzo dobre wyjście z trudnej nieraz i zawikłanej sytuacji natury moralno-etycznej, dotyczącej przyjęcia bądź odrzucenia tego, co oferuje (czasem: narzuca) nowa/druga ojczyzna.

Zaznaczmy, że kształtowanie tożsamości etnicznej determinuje język, będący dla Polaków wartością

²⁰ Taką jest np. założenie rodziny, towarzysz życia bowiem może mieć duży wpływ na postrzeganie świata i siebie samego.

²¹ Bardziej znane jako: asymilacja, integracja i izolacja. Zob. szerzej np. Lipińska (2013, 2016).

²² Pojęcie trzeciej wartości zostało przez Mostwin zapożyczone od Łukasiewicza z dziedziny logiki. Uczony oparł trzywartościowy system logiczny na nie-Arystotelesowskim sposobie myślenia, czyli uznał, że „oprócz dwóch propozycji, prawdziwej i nieprawdziwej, istnieje trzecia, która nie reprezentuje ani pierwszej, ani drugiej, nie odtwarza żadnych faktów, ale jest niezależną trzecią wartością” (Mostwin, 1995: 225). Wyjaśnijmy, że według filozofii Arystotelesowskiej zdarzenia i przedmioty grupowane są na zasadzie przeciwstawnych par (zimno – ciepło, mokre – suche) i są niezależne od sytuacji (ibid.). Filozofia ta stanowiła podłoże amerykańskiej teorii kotła (*melting pot*): „emigrant albo przyjmował wartości nowe, odcinając się od przeszłości (...), albo też (...) zamykał się w getcie etnicznym” (op. cit.: 18).

O KULTURZE

podstawową (rdzenną)²³. Jego utrata i przyjęcie kodu kraju osiedlenia pociąga za sobą hołdowanie miejscowej kulturze, a to powoduje tak głęboką asymilację, że przemianie podlega również identyfikacja etniczna. Jeśli, z kolei, język polski jest w pełni zachowany, nowy język (prawie) nieznany, a kultura rodzima gloryfikowana – tożsamość danej jednostki jest niezaprzeczalnie polska, ale dochodzi tu do izolacji o cechach świadomego separatyzmu. Oznacza to chęć przechowania rodzimych wartości w nieskazitelny stan po to, aby łatwiej dało się zaaklimatyzować w Polsce po planowanym do niej powrocie²⁴.

Asymilacja i izolacja zostały celowo zarysowane jako ekstrema, które choć mają charakter typologiczno-idealistyczny, służą wyznaczeniu punktów odniesienia dla rozważań naukowych i badań. Na ich tle jako postawa umiarkowana jawi się *integracja* łącząca pozytywne wyobrażenie o nowej kulturze, którą przybysze rozsądnie adaptują, z szacunkiem dla własnej, którą kultywują. Wpływ dodatni na integrację ma wiele czynników (zob. tabela 2).

Tabela 2 Czynniki pozytywnie wpływające na integrację

ZACHOWANIE I ROZWÓJ POLSZCZYZNY	OPANOWANIE JĘZYKA KRAJU OSIEDLENIA	TOŻSAMOŚĆ	KULTURA
pełne	pełne	polska	polska
częściowe	częściowe	obca (nowa)	obca (nowa)
brak	brak	mieszana	mieszana

(oprac. własne)

5. Podsumowanie

Endogeniczny kontakt z nowym językiem i inną kulturą, a więc doświadczenie ich w pełnym

²³ Wartości podstawowe (rdzenne – *core values*) są uznawane za najważniejsze przez członków grupy. Różnią się one w zależności od społeczności. Może to być język, religia, struktura rodziny, przywiązanie do rodzinnego kraju lub regionu. Inne wartości, choć równie istotne jako czynniki wspierające, mają mniejsze znaczenie w kształtowaniu się tożsamości członków grupy (zob. Smolicz, 1999: 20).

²⁴ Może to jednak prowadzić do powstania swego rodzaju „skamienieliny kulturowej” – zwłaszcza wtedy, gdy reemigracja następuje po wielu latach, w drugim lub trzecim pokoleniu.

zanurzeniu, wywołuje u przybysza stres (szok). Radzi sobie z nim gorzej lub lepiej w zależności od różnych czynników, o których była mowa w tekście, ale z pewnością jest nim w jakimś stopniu dotknięty.

Szok kulturowy i językowy są od siebie zależne, a dopełnieniem tego układu jest kryzys tożsamości etnicznej. W ten sposób tworzy się triadyczny układ, w którym największą moc ma język, a ściślej – dbałość o niego, bo zwiększa on szansę „na przekazanie całego bogactwa narodowego dziedzictwa. Z kolei dostęp do tego dziedzictwa wpływa na lepszą znajomość języka” (Smolicz, 1999: 209), co pozytywnie wpływa na identyfikację etniczną. Należy mieć świadomość, że biwalencja (dwukulturowość i podwójna identyfikacja etniczna) pociąga za sobą konieczność operowania dwoma kodami na tyle sprawnie, żeby móc bezproblemowo funkcjonować w obydwu zbiorowościach. Chodzi tu więc o osiągnięcie *dwujęzyczności*, co oznacza *rozdzielanie* języków, a nie używania ich melanżu przypominającego pidżyn, interjęzyk i/lub odmianę polonijną. Takim sztucznym kodem można się porozumiewać tylko w wąskim kręgu etnicznym na obczyźnie, nie jest on bowiem rozumiany ani przez tuziemców (tam), ani przez rodaków (tutaj). To prosta droga do wyobcowania językowego w każdym z tych miejsc.

O ile więc (e/i)migranci powinni dążyć do osiągnięcia dwukulturowości i podwójnej tożsamości, języki muszą rozdzielać, gdyż w tym przypadku ich mieszanie (tworzenie „trzeciego” języka) jest niewskazane, a nawet – zabronione!

Słowa kluczowe: migracja, szok kulturowy, szok językowy, szok identyfikacyjny, identyfikacja a język, kultura a język, relokacja międzypaństwowa, pokolenie emigracyjne, stres (akulturacyjny, komunikacyjny oraz tożsamościowy)

Bibliografia

- Achmatowicz-Otok A., Otok S. (1985), *Polonia australijska*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
Borowska-Beszta B. (2008), *Anatema (?) szoku kulturowego w andragogice specjalnej*, https://www.researchgate.net/profile/Beata_Borowska-Beszta/publication/259291920_Anatema_szoku_kulturowego_w_andragogice_specjalnej/

- links/0c96052ac97df5a387000000/Anatema-szoku-kulturowego-w-andragogice-specjalnej.pdf [DW: 18 VI 2018]
- Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Grzymała-Moszczyńska J. (2014), *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 40 (4), s. 51-74.
- Janeta M. (2011), *Migranci a społeczność przyjmująca. Uwarunkowania strategii akulturacyjnych a kontakty ze społecznością przyjmującą*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 2, s. 251-265.
- Jarząbek K. (1994), *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Śląsk, Katowice.
- Jarząbek K. (2016), *Słownik mowy ciała Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Lampka J. (2014), *Emigracja na wykresie, czyli jak przetrwać szok kulturowy*, <http://www.blabliblu.pl/2014/09/30/emigracja-na-wykresie-czyli-jak-przetrwac-szok-kulturowy/> [DW: 18 VI 2018].
- Lipińska E. (2004), *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Universitas, Kraków, s. 147-158.
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E. (2015), *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy” nr 8, s. 73 – 89.
- Lipińska E. (2016), *Zachowanie własnych i przyswojenie obcych wartości – o kulturowych i językowych konsekwencjach emigracji z Polski do Australii*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (17), s. 115-131.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” nr 10, s. 45-61.
- Mamzer H. (2003), *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Mostwin D. (1995), *Trzecia wartość*, KUL, Lublin.
- Rogoziński O. (2007), *Dlaczego się nie rozumiemy? O pułapkach językowych słów kilka*, „Języki Obce w Szkole” nr 5, s. 187-189.
- Simpson D. (2014), *Ekspatrianci wobec szoku kulturowego i odwróconego szoku kulturowego*, „Biznes Międzynarodowy w Gospodarce Globalnej”, nr 33, s. 555-570.
- Smolicz J.J. (1999), *Współkultury Australii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Tomalik M. (2011), *Australia. Gdzie kwiaty rodzą się z ognia*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków.
- Wróbel J. (2002), *Podwójne życie Polonusa, czyli ontologia emigranta po 1989 roku. (Próba sformułowania hipotezy)* [w:] *Emigracja z Polski po 1989 roku*, B. Klimaszewski (red.), PAN KBP, Biblioteka Polonijna 36., Grell, Kraków, s. 137-150.
- Wróbel J. (2003), *Emigracja musi boleć* (rozmawia W. Knap), „Dziennik Polski”, 10. 01. 2003.

The text deals with a triad of dependence between cultural, language and identity shock. It forms the attitudes of the emigrant generation (adults, who leave their homeland to another country). It may mean assimilation in the new society or isolation from it, thus remaining in one's own ethnic setting. The first option risks the loss of Polishness, the second – an exaggeration of its glorification. The most appropriate is the third option – integration which leads to the creation of a “third value”, being biculturalism and double identity. Language, most importantly in this triad cannot succumb to this dualism because there is no “third” language but a state of bilingualism, which rather depends on the separation of codes and not a mixture of them.

Piotr Horbatowski

Nauczanie języka i kultury polskiej w społeczeństwie cyfrowej rewolucji (na podstawie doświadczeń wyniesionych z pracy ze studentami polonistyki Hankuk University of Foreign Studies)

Polonistyka Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) w Seulu to jeden z czołowych ośrodków studiów polonistycznych w Azji. Kształci ponad 130 studentów w ramach czteroletnich studiów licencjackich¹. Dysponuje bardzo mocną kadrą², złożoną w większości z osób, które stopnie doktora uzyskiwały na polskich uczelniach, a w praktyce dydaktycznej wykorzystują nowoczesne metody nauczania. Są tam zarówno specjaliści z zakresu nauczania języka, jak i literatury, historii, sztuki, czy ekonomii. Departament regularnie zaprasza też do współpracy profesorów goszczonych z Polski. Jako Visiting Professor spędziłem w HUFS ostatnie 2 lata.

Pomimo ciekawej oferty programowej seulskiej polonistyki, zauważalny jest spadek motywacji studentów do nauki, szczególnie na III i IV roku studiów. Koresponduje to z sytuacją w innych departamentach językowych HUFS. Powodów jest kilka. Przede wszystkim, dla wielu studentów filologia nie była kierunkiem pierwszego wyboru. Zdecydowali się na studia humanistyczne, nie mając wystarczającej liczby punktów, aby dostać się na inne specjalności, na przykład na ekonomię, czy informatykę.

¹ Departament polski oferuje poza tym także program studiów magisterskich.

² Departament zatrudnia na stały etat troje profesorów, a pozostałe osoby współpracują z Polonistyką na zasadzie umów na wykonywane godziny dydaktyczne. W grupie tej są też dwie panie doktor z Polski, przebywające już jednak na stałe w Korei.

W ostatnich latach na lokalnym rynku pracy, poza językiem angielskim, maleje znaczenie znajomości języków obcych. Jak zauważa wieloletni kierownik Departamentu Polonistyki, profesor Cheong Byung Kwon (2008: 393-393), jeszcze w latach 90. absolwenci mogli liczyć na zatrudnienie, gdyż pracodawcy wierzyli, że znajomość języków będzie pomocna w rozwoju firmy. Obecnie liczy się głównie wiedza z przedmiotów ścisłych, a w ogólnym społecznym przekonaniu studia humanistyczne utrudniają wręcz znalezienie dobrej pracy i zrobienie kariery.

Uczelnia, próbując zaradzić temu, pozwala studentom III i IV roku wybierać programy spoza kanonu ich studiów. Dochodzi czasami do sytuacji, w której studenci przez ostatnie dwa lata uczęszczają na kursy angielskiego, ekonomii, informatyki, czy spraw międzynarodowych, nie mając wcale kontaktu z językiem polskim. Tymczasem właśnie wtedy oferowana jest zdecydowana większość zajęć po polsku poświęconych szeroko rozumianej kulturze. Dużym wyzwaniem dla wykładowców jest zachęcenie studentów do tych kursów. W poniższym artykule zechcę przedstawić, w jaki sposób ja próbowałem zainteresować studentów wyższych lat do swoich zajęć. Skoncentruję na dwóch autorskich programach, wykładzie o współczesnej kulturze polskiej i zajęciach projektowych z redakcji gazetki studenckiej³.

³ Poza tym prowadziłem zajęcia z komunikacji na różnych poziomach zaawansowania oraz Studio Teatralne. W ramach zajęć



Cheung słabość koreańskiego systemu edukacyjnego widzi w bardzo tradycyjnym podejściu do nauczania, opartym na pamięciowym opanowaniu wiedzy (zob. 2008: 392-393). Kursy w niewielkim stopniu uwzględniają potrzeby i zainteresowania studentów. Jeśli współczesna glottodydaktyka mocno akcentuje konieczność dostosowywania programów do realiów i wartości obowiązujących w rzeczywistości młodych ludzi⁴, sylabusy koreańskie są mało elastyczne i bazują na obowiązujących od lat kanonach. Za brak zainteresowania kursami obarcza się przy tym najczęściej studentów. Dość charakterystyczna była rozmowa, jaką w pierwszych dniach pobytu

teatralnych studenci przygotowali 3 spektakle w języku polskim. W każdym znajdowały się akcenty z pogranicza kultury polskiej i koreańskiej. Przykładowo w inscenizacji legendy o Smoku Wawelskim, wystawionej w HUFs pod tytułem: *Jak admirał Yi Sun-sin pokochał Polkę, czyli nieznanne fakty z życia Smoka Wawelskiego*, słynny koreański przywódca, bohater wojen z Japonią w XVI w. zakochuje się w królownie Wandzie i to on, a nie Szewczyk przybywa do Krakowa i zabija smoka za pomocą wyjątkowo pikantnego kimchi.

⁴ Pisali na ten temat min. Melosik (1995), Kajak (2010).

odbyłem z profesorem jednego z departamentów językowych. Słyszając o moich planach dydaktycznych, skomentował to krótko: „Nie warto”. Dlaczego? Bo studenci nie są zainteresowani kulturą, a już szczególnie obcą. Na zajęciach nie uważają, a jedyna ich pasja to komputer i sieć. Gdy zwróciłem uwagę, że może warto wykorzystać tę internetową pasję w nauczaniu, wydał się zdziwiony, by w końcu uznać to za żart.

Szczęśliwie, w departamencie polskim HUFs sposób myślenia jest diametralnie inny. Koledzy próbują w różny sposób nawiązywać taki pokoleniowy dialog ze studentami⁵. Ja spróbowałem dotrzeć do nich poprzez największą pasję młodych Koreańczyków, czyli właśnie sieć. Pod względem fascynacji Internetem nie różnią się oni pewnie od swych rówieśników w innych częściach świata. A jednak intensywność tej fascynacji jest, jak sędzę, w Korei o wiele większa. Dla młodzieży, która jest pierwszym pokoleniem, będącym beneficjentem skoku cywilizacyjnego kraju, a pojęcie biedy zna jedynie z lekcji historii bądź opowiadań rodziców, swoboda i dostępność sieci stanowi przedmiot dumy. Pytani o współczesną Koreę bez wahania odpowiadają – to najszybszy w świecie Internet, sieć pokrywająca blisko 100% kraju, największa oferta dostawy online. 70% z nich spędza weekendy na grach komputerowych, surfowaniu po sieci i czatowaniu, niekiedy nie wychodząc nawet z domu. Średnio ze smartfonem w rękę spędzają 8 godzin dziennie, w weekendy jeszcze dłużej. Jak zauważa Czerski (2012: 64) w swojego rodzaju manifestie pokolenia internetu, sieć staje się dla tych osób równoprawną rzeczywistością. „Pokolenie

⁵ Realizowane jest to zarówno w czasie zajęć dydaktycznych, jak i w ramach dodatkowych projektów. Jednym z największych przedsięwzięć jest Konkurs Krasomówczy, organizowany co roku przy współudziale Ambasady RP w Seulu. Na polonistyce funkcjonuje poza tym kilka kół studenckich, a także zespół taneczny „Mazurka”, który regularnie prezentuje swój repertuar w ramach uroczystości akademickich i pozauniwersyteckich, a w okresie letnich wakacji wyjeżdża na warsztaty do Polski, gdzie ćwiczy pod okiem instruktorów zespołu pieśni i tańca „Śląsk”. Świetnie funkcjonuje współpraca departamentu z polską ambasadą w Seulu. Studenci odbywają tam praktyki i staże, uczestniczą w przedsięwzięciach realizowanych w Seulu przez ambasadę, m.in. w obchodzonym corocznie w samym centrum miasta Dniu Polskim.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

sieci”⁶ tu nawiązuje przyjaźnie i kłóci się, umawia na randki i wspólną naukę, zakochuje i rozstaje, zdobywa wiedzę i przygotowuje prezentacje. Sieć to oni i ich świat, w którym komunikacja staje się dla nich najbardziej naturalna, przystępna i atrakcyjna, bo bardziej też intensywna i wydajna niż w tym innym, poza internetowym świecie.

Skoro tak, to może włączenie zajęć dydaktycznych w rzeczywistość sieci sprawi, że także komunikacja z wykładowcą stanie się bardziej naturalna, atrakcyjna i przystępna. Izdebska (2003: 22-26), charakteryzując sposoby percepcji młodzieży, zwraca uwagę, że nowe media, w tym Internet narzuciły tej grupie inny sposób postrzegania świata oparty na audiowizualności. Stała się ona podstawową orientacją i najważniejszym wyrazem artykulacji kulturowej. Proces tworzenia wiedzy przebiega za pomocą trzech kodów: obrazowego, werbalnego oraz abstrakcyjnego (Morbiter, 2001: 2). Dla pokolenia sieci, kod obrazowy ma jednak absolutny priorytet, pozbawieni go młodzi ludzie tracą zainteresowanie tematem. Jak pisze Hopfinger,

komunikacja audiowizualna ustanawia własne zasady i reguły, wyobrażenia i preferencje, kryteria i hierarchizacje. Oddziałuje na swoje sąsiedztwo. Powołuje nową formację kulturową. Charakterystyczna dla niej konfiguracja intersemiotyczna nadwartościowuje systemy audiowizualne. One tworzą medialne centrum, stanowią układ odniesienia dla innych systemów znakowych, wpływają na świadomość komunikacyjną. Nie chodzi tylko o nowe nośniki czy techniki, teksty i przedmioty, lecz także o następstwa ich funkcjonowania w przestrzeni społecznej, o nowy nadrzędny kontekst kulturowy. Następstwa te mają przede wszystkim wymiar intersemiotyczny oraz antropologiczny.

(Hopfinger, 1992: 98)

Samo przekonwertowanie kursu na realia komputera i Internetu nie wystarczy jak widać, aby zainteresował on studentów. Ważne jest to, jak pokolenie cyfrowe rozumie znaczenie słowa kultura, jaka

⁶ Istnieją różne określenia dla osób, dla których nowe technologie stanowią główne źródło zdobywania wiedzy: *pokolenie sieci*, *pokolenie cyfrowe*, *generacja Z*, *generacja C*, *generacja „always on”*. Terminów tych używać będę w artykule wymiennie. W literaturze nie ma jednoznacznego ograniczenia czasowego dla tej grupy. Mówi się o osobach, urodzonych po roku 1990, po roku 1995, czy już w XXI wieku. W przypadku tego artykułu charakteryzuję moich studentów, z których zdecydowana większość ma około 20-22 lata.

wiedza o kulturze polskiej będzie dla nich interesująca i przydatna. Jelonkiewicz przestrzega przed przygotowaniem programu na podstawie subiektywnych preferencji prowadzącego, a także systemu wartości, opartego wyłącznie na kryteriach obowiązujących w naszym kraju,

to nasze polskie, narodowe mity, które dla przeciętnego cudzoziemca, uczestnika programu Erasmus są niezrozumiałe, hermetyczne, archaiczne i nudne. Tworząc kanon, wsłuchajmy się uważnie w głos odbiorcy i bierzmy jego oceny pod uwagę. Analizujemy sondaże i ankiety. Dzięki temu będziemy mogli stale korygować, ulepszać i rozszerzać nasz kanon. Wtedy przybierze on postać tworu ewoluującego, zmiennego, elastycznego, podlegającego przekształceniom zgodnym z przeobrażeniami zbiorowej świadomości odbiorcy. Czasem świadomości pokoleniowej, czasem kulturowej, ale będącej innym, odświeżającym spojrzeniem.

(Jelonkiewicz, 2010: 220)

Garncarek zwraca z kolei uwagę na niebezpieczeństwa, jakie mogą płynąć z prób ujęcia narodowej kultury w sztywną formę kanonu. Zamyka ona nauczyciela na oczekiwania studentów, a zarazem zmusza do ujednoliczeń i uproszczeń. Ogranicza szansę pokazania kultury, jako różnorodnej, żywej i wciąż ewoluującej. Garncarek, odwołując się do swej monografii *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, pisze,

doszedłem wówczas do wniosku, że spójny obraz polskiej kultury nie istnieje w zewnętrznym oglądzie. Podobnie jak nie istnieje spójna wizja prezentowania tej kultury w procesie glottodydaktycznym. [...] konsekwentnie sugeruję traktowanie kultury w procesie glottodydaktycznym nie jako zamkniętego ramami obrazu, ale jako kulturowych obrazków, wyborów czy inwentarzy.

(Garncarek, 2010:14)

W zgodzie z powyższymi uwagami, zanim przedstawiłem swoim koreańskim studentom program kursów, odbyłem z nimi szereg rozmów, próbując rozróżnić się w ich preferencjach, a także w uwarunkowaniach kulturowych i pokoleniowych, jakie należało uwzględnić w czasie zajęć. Zdecydowana większość bardzo pragmatycznie podchodziła do programu. Mieli przekonanie, że gruntowna wiedza o polskiej kulturze nie jest dla nich konieczna. Chcieli jednak

poznać najważniejsze zjawiska, nazwiska wybitnych muzyków, reżyserów, pisarzy, ludzi sztuki. Wynikało to z ciekawości, ale też przeświadczenia, że gdy uda im się znaleźć pracę w Polsce, orientowanie się w realiach polskiej kultury wysokiej będzie pomocne, chociażby w czasie rozmów z Polakami. Za znacznie bardziej przydatną uznawali jednak wiedzę o realiach współczesnych, Polakach, ich sposobie myślenia, wartościach, podejściu do pracy, rodziny, życia. Byli szczególnie ciekawi porównań ze światem koreańskim, poszukiwali wiedzy o szeroko pojętej kulturze polskiej w odniesieniu do tego, co spotykają u siebie. Uważali, że znajomość kulturowych różnic będzie ich najmocniejszą kartą przetargową w czasie rozmów kwalifikacyjnych o pracę w koreańskich firmach, zainteresowanych kontaktami z Polską.

Program, oparty wyłącznie na zagadnieniach związanych z kulturą wysoką nie spełniałby więc ich oczekiwań. Jerzy Jarzębski, pisząc o różnych sposobach traktowania kanonu, określił podejście dydaktyczne, w którym prezentujemy najistotniejsze zagadnienia kultury wysokiej mianem kanonu jako „gmachu kultury”, w którym ponadczasowe i potwierdzone autorytetem zbiorowych gremiów i instytucji elementy tworzą zbiór zhierarchizowany, uporządkowany i zamknięty (zob. Jarzębski, 1994: 12-13). Dla pokolenia sieci, będącego reprezentantem społeczeństwa nowoczesności wysoko rozwiniętej, tego typu spojrzenie jest jednak nieprzydatne i nieodzwierciedlające rzeczywistości, w której żyją. Jak zauważa Giddens, w tym świecie panuje bowiem pluralizm kultur, ich równoprawność, łączenie się kultury niskiej z wysoką, wzajemne inspiracje i mieszanie się elementów. Tworzone są wciąż nowe hybrydy, nowe jakości, a jednostka w drodze nieustających przemian, w sposób refleksyjny, buduje własną kulturową tożsamość. Media i sieć stają się niezbędnym elementem uczestnictwa w tej kulturze (zob. Giddens, 2002: 6). Jarzębski określa taką postawę, traktowaniem kultury jako towaru,

kanon zdemokratyzowany stał się bezpostaciową kupą – dzieł, idei, wartości – w której zabrakło tego, co najistotniejsze: hierarchii i wewnętrznej struktury. Jednostka w procesie akulturacji nie wchodzi obecnie do gmachu o przejrzystej architekturze, ale raczej do jakiegoś potężnego centrum

handlowego podobnego dzisiejszym paryskim Halom, gdzie gubimy się w labiryncie wielopoziomowych korytarzy wśród tysięcy przekrzykujących się reklam i nadmiaru wylewających się zewsząd najróżniejszej jakości towarów.

(Jarzębski, 1994: 14)

Oczywiście, można nie być zwolennikiem późnonowoczesnego rozumienia roli kultury. Pytanie jednak, czy, jako nauczyciele młodzieży chcemy w samotności, bez kontaktu z naszymi studentami, rozkoszować się doskonałością ponadczasowego w naszym przekonaniu, gmachu kultury? Czy nie lepiej, w ślad za zmieniającą się rzeczywistością, zajrzeć w niskie progi centrów handlowych i, wykorzystując nasze doświadczenie, erudycję, spróbować wspólnie ze studentami podróżować po tym świecie, poznawać nowe zjawiska i porządkować je? Może będąc w środku, łatwiej będzie nam też zachęcić ich do odwiedzin i poznawania sekretów „gmachu kultury ponadczasowej”.

Drugą istotną rzeczą, jaka wynikła z rozmów ze studentami była kwestia interkulturowego podejścia do nauczania. Jak zauważa Czerski (2012: 64), „generacja Z” to typowi przedstawiciele globalizującej się kultury. Będąc jednak poprzez sieć w stałym kontakcie ze światem, stają się równocześnie otwarci na lokalne przejawy kultury, wrażliwi na kulturową różnorodność, gotowi do międzykulturowego porozumienia. Warto wykorzystać takie nastawienie, przygotowując kurs z myślą o kształceniu kompetencji międzykulturowych uczestników, dających umiejętność budowania, jak pisze Gębał, tzw. mostów porozumienia. Przywołując sugestie Zawadzkiej, zwraca uwagę także, że podstawowym celem dydaktyki kultury nie powinna być informacja sama w sobie, ale uwrażliwianie i rozwijanie umiejętności w obcowaniu z obcymi kulturami (zob. Gębał, 2010: 104-105). Wagę poszerzania umiejętności interkulturowych u osób uczących się języków podkreśla Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Postuluje się tam, aby z osobami uczącymi się języków obcych pracować nad:

- umiejętnością dostrzegania związku między kulturą własną a obcą,
- wrażliwością kulturową oraz umiejętnością dokonywania właściwych wyborów strategii i ich

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,

- umiejętnością pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami,
- umiejętnością przewyższania stereotypów.

(ESOKJ 2003: 96)

Miodunka zwraca z kolei uwagę,

że zakres wiedzy socjokulturowej nie może być ten sam i taki sam dla wszystkich uczących się danego języka. Odnosząc to stwierdzenie do nauczania języka polskiego jako obcego, będziemy musieli uznać, że inny zakres wiedzy socjokulturowej będzie potrzebny Słowianom, inny Europejczykom, inny przedstawicielom kontynentów o europejskim rodowodzie, a jeszcze inny przedstawicielom np. Dalekiego Wschodu. W istocie uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastownego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury.

(Miodunka, 2004: 104-105)

Istotny jest fakt, że studenci dzięki zastosowaniu takiego podejścia, poznając lepiej kulturę obcą, zyskują równocześnie w czasie tej „międzykulturowej podróży”, lepszą wiedzę o kulturze własnej. Możemy w związku z tym liczyć, że łatwiej będzie im brać aktywny udział w lekcjach. W czasie dyskusji o różnicach i podobieństwach kulturowych będą mogli wypowiadać się o kulturze i świecie, w którym żyją na co dzień. Nie będzie już jak w trakcie tradycyjnego wykładu, dominacji nauczyciela – mistrza, eksperta od kultury polskiej. Obie strony stają się ekspertami kultury rodzimej. Zarzycka (2008: 63) określa ich mianem „interkulturowych rozmówców”.

Szczegółowy program obu omawianych tutaj kursów bazował na przedstawionych powyżej założeniach. Formułę wykładu o współczesnej kulturze polskiej zmieniłem na konwersatorium. Celem było w pierwszym rzędzie kształcenie kompetencji socjokulturowych i interkulturowych uczestników, uwzględnianie perspektywy obu kultur, polskiej i koreańskiej, co ułatwić miało sprawne poruszanie się studentów na pograniczu obu tych światów. Kultura polska miała zostać pokazana z możliwie jak najszerzej perspektywy. Oprócz tematów związanych z literaturą, filmem, teatrem, sztuką,

w sylabusie znalazły się także zagadnienia poświęcone ekonomii, biznesowi, przemianom społecznym i transformacji ustrojowej. Kurs nie ograniczał się wyłącznie do zagadnień współczesnych, ale wątki historyczne miały przede wszystkim prowadzić do lepszego rozumienia teraźniejszości. Równoprawne miejsce zyskały zajęcia związane z kulturą popularną i realioznawstwo. Główny nacisk położony został, zgodnie z sugestiami studentów, na realia młodego pokolenia, w tym: stosunku do kariery, życia rodzinnego, kultury, polityki, Internetu, muzyki, mody itp. O tak skonstruowanym programie można powiedzieć – „kulturowy galimatias”. Odpowiadał on jednak giddensowskiemu obrazowi świata późnej nowoczesności, płynnie poruszającego się po wielu kanonach, łączącego kulturę wysoką z niską, tworzącego nowe hybrydy kulturowe. Poszczególne tematy nie miały być jednak zbiorami chaotycznie wybranych i porozrzucanych puzzli. Celem było, aby z tych pozornie chaotycznych zagadnień układać, czasem skomplikowany i pełen sprzeczności, ale mimo wszystko połączony wspólnym mianownikiem, obraz Polski i polskiego społeczeństwa, odnosząc go jednocześnie do rzeczywistości koreańskiej.

Realizacja programu, opartego na podejściu międzykulturowym, wymagała jednak aktywnego uczestnictwa grupy. I tu kryło się największe ryzyko, wynikające z faktu, że w koreańskim systemie edukacji zajęcia, a szczególnie wykłady, rzadko przybierają formę konwersatoriów. Studenci nie przywykli są do wypowiadania swoich opinii, gdyż to nauczyciel – mistrz ma monopol na wiedzę i nie wypada wręcz wdawać się z nim w dyskusję. Założyłem jednak, że skoro w ramach tradycyjnego wykładu studenci otrzymują w pierwszym rzędzie przekaz za pomocą kodu werbalnego w formie monologu nauczyciela, jeśli w czasie moich zajęć w znacznie większym stopniu wykorzystam kod obrazowy, w tym Internet, przypomnijmy, stanowiący najbardziej skuteczną formę artykulacji kulturowej wśród młodzieży, wpłynie to na aktywność grupy i gotowość do podjęcia dialogu. Przebieg lekcji wyglądał następująco. Moja prezentacja (kod werbalny prezentowany z pomocą PowerPoint) dotyczyła kwestii podstawowych, złożona była z możliwie krótkich komunikatów, podstawowych

tez i pytań, których rozwinięcie i wyjaśnienie można było potem odnaleźć w przygotowanych materiałach audiowizualnych (kod obrazowy). Wykorzystywane pomoce (krótkie filmy, blogi, vlogi, programy z kanałów YouTube, muzyka, zdjęcia itp.) stanowiły wstęp do dyskusji. Zanim jednak do niej doszło, studenci sami musieli poszukać w sieci własnych materiałów związanych z omawianymi zagadnieniami. Były one dodatkową bazą do rozmowy, odwołującą się już jednak do doświadczeń samych studentów. Dzięki szybko zmieniającym się segmentom – słowne wprowadzenie, projekcje audiowizualne, poszukiwanie przez studentów materiałów w sieci, interkulturowa dyskusja, zajęcia stawały się dynamiczne. Uczestnicy nie mieli czasu na znużenie i wyłączenie się z udziału w lekcji. Jak zauważa Czerski (2012: 64), dynamika, precyzja i skrótość informacji jest podstawową formą skutecznej komunikacji pokolenia „always on”. Pozwala też znacznie dłużej utrzymywać u takich osób koncentrację. W realiach koreańskich dynamika taka nabiera szczególnego znaczenia. Jednym ze słów kluczy do rozumienia koreańskiego sposobu życia jest powiedzenie: „ppalli, ppalli”, czyli „szybko, szybko”. I choć koreańska młodzież narzeka, że staje się niewolnikiem takiego tempa życia, z drugiej strony koreańskie „ppalli, ppalli” stymuluje ich aktywność i kreatywność.

Przyjęte rozwiązania okazały się skuteczne. Studenci, podbudowani autorytetem odnalezionych w sieci materiałów, znacznie chętniej podejmowali dyskusję. Rola kulturowego przewodnika i interpretatora omawianych tematów płynnie przechodziła z osoby nauczyciela na studentów, znacznie lepiej orientujących się w realiach świata koreańskiego. Zdecydowana większość naszych spotkań przebiegała tym samym w formie otwartej dyskusji „interkulturowych rozmówców”. Jak pisze Kajak, nawiązując do opinii Melosika:

nauczanie języka i kultury we współczesnym świecie powinno być edukacyjnym wyzwaniem, przygodą, procesem negocjowania znaczeń, spektaklem kulturowym, w którym nie ma miejsca dla wszytkowiedzącego pedagoga – mistrza, przekazującego prawdę i wiedzę. Opowiadają się za pedagogiką otwartą, interkulturową, interdyscyplinarną, nieobawiającą się eksperymentów. Powinna ona dopasować się do świata

młodzieży, a pedagog uczyć się od tej grupy tego, co dla niej wartościowe i ważne, stając jednym z uczestników narracji. (Kajak, 2010: 56-57)

Trudno w ramach krótkiego artykułu zreferować złożony z 15 jednostek lekcyjnych kurs. Podam kilka przykładów. Wykorzystanie sieci okazało się bardzo pomocne przy rozmowach o współczesnej polskiej muzyce poważnej i roli, jaką odgrywa dziś w świecie. Niewyrobionym muzycznie słuchaczom trudno zrozumieć muzykę Lutosławskiego, Pendereckiego, Góreckiego czy Mykietyna. Studenci szybko odnaleźli jednak w Internecie relacje z koncertów awangardowych polskich kompozytorów, jakie odbywały się w najbardziej prestiżowych salach koncertowych Korei, z udziałem najwybitniejszych koreańskich wykonawców. Sam byłem zaskoczony skalą tej popularności. W kontekście znaczenia i światowości polskiej muzyki taki argument był dla koreańskich studentów, nastawionych dość koreanocentrycznie, najbardziej przekonujący. Jeszcze większe było nasze zaskoczenie, gdy w trakcie dyskusji poświęconej protestom w Polsce, które prowadziły do obalenia komunizmu, studentom udało się odszukać koreańską wersję pieśni „Janek Wiśniewski padł”. Co ciekawe, śpiewana ona była (po koreańsku) przez złożony z setek tysięcy osób tłum w czasie wielkich protestów w Seulu w 2016 roku, które doprowadziły do ustąpienia prezydent Park. Wspólnie próbowaliśmy odnaleźć informacje, skąd wzięła się ta pieśń w Korei. Okazało się, że w czasach polskiej „Solidarności” dla walczącego również z dyktaturą społeczeństwa koreańskiego nasz kraj był wzorem do naśladowania. Wybuchłe w 1980 roku powstanie zostało jednak krwawo stłumione przez koreański reżim. Właśnie wtedy polska pieśń trafiła do Korei, została przetłumaczona i na stałe zakorzeniła się w świadomości społecznej. Jak widać, wspólna „międzykulturowa podróż” doprowadziła nas do bardzo zaskakujących rezultatów, które z pewnością zostaną zapamiętane znacznie dłużej i lepiej niż najbardziej nawet pasjonujący wykład.

Zajęcia z redakcji gazetki studenckiej miały podobne założenia. Zależało mi na tym, aby studenci byli w jak największym stopniu współodpowiedzialni za realizację procesu dydaktycznego. Program

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

tworzony był według założeń metody projektowej, a komputer i przestrzeń Internetu odgrywały w tym ważną rolę. Zadanie uczestników polegało na utworzeniu redakcji czasopisma, a następnie wydawaniu kolejnych numerów gazetki seulskiej polonistyki. Artykuły miały być pisane oczywiście w języku polskim. Choć zajęcia kształciły w pierwszym rzędzie sprawność pisaną i umiejętność redagowania tekstów, dzięki formule projektu mogły być ćwiczone także inne sprawności językowe. Jednym z kluczowych celów dydaktycznych było rozwijanie kompetencji międzykulturowych uczestników.

W zgodzie z założeniami metody projektowej⁷ praca podzielona została na etapy. Pierwszy przygotowywał merytorycznie uczestników do redagowania prasowych tekstów. Jak zauważa Lipińska, to niezwykle istotny element pracy, w czasie którego student musi nie tylko otrzymać konieczną wiedzę teoretyczną, zapoznać się z tekstami wzorcowymi, ale też wykonać wiele ćwiczeń utrwalających (zob. Lipińska, 2016: 11)⁸. Podczas kolejnego etapu to studenci zaczęli odgrywać wiodącą rolę w projekcie. Przyjmując na siebie funkcję redaktorów, brali równocześnie odpowiedzialność za kształt pisma. Musieli ustalić jego profil i tytuł, określić do kogo ma być adresowane i jakie najważniejsze treści powinno zawierać. Ja byłem merytorycznym doradcą, starającym się zachować jak najdalej idącą autonomię redaktorów. Miała ona jednak pewne granice. Karpeta-Peć (2008:24) zwraca z kolei uwagę na to, że nauczyciel powinien zachować w każdej sytuacji konieczny element kontrolowania grupy, aby wybory studentów nie okazały się szkodliwe dla prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego, na przykład poprzez chęć pisaną na tematy zupełnie niezwiązane z kierunkiem studiów.

Redaktorzy wytyczyli kilka kluczowych pól tematycznych pisma: życie seulskiej polonistyki, jak najszersze spektrum tematów związanych z Polską i Koreą (historia i współczesność, tradycje, obyczaje, kultura, sztuka, polityka, ekonomia, sport, kulinaria, życie codzienne itd.), pogranicza obu kultur,

określone hasłowo: Korea w Polsce, Polska w Korei, a także, wynikające z zainteresowań studentów, tematy uniwersalne, nieodnoszące się bezpośrednio do polskich lub koreańskich rejonów kulturowych, jak światowa polityka, zdrowie, filozofia, feminizm itp. Tytuł gazetki, „Prędko, prędzej”, nawiązywał do wspomnianego już koreańskiego powiedzenia: „ppalli, ppalli”. Ten etap opierał się głównie na dyskusjach, ćwicząc w pierwszym rzędzie umiejętności komunikacji. Najczęściej wykorzystywaną metodą pracy była tzw. burza mózgów, która, jak podkreślają Adams-Tukiendorf i Rydzak (1996:106), minimalizuje stres studentów, a co za tym idzie, pozwala na ich bardziej spontaniczną wymianę poglądów.

W kolejnej fazie projektu, realizacji zadania, ćwiczona była już przede wszystkim sprawność pisaną. Jak pisze Lipińska (2000: 11), jedna z najtrudniejszych i najmniej chętnie opanowywana przez studentów. Perspektywa tworzenia autentycznych tekstów na wybrane przez siebie, wynikające z własnych zainteresowań tematy, bardzo korzystnie wpływała jednak na motywację redaktorów. Jak zauważa Bourgeois (E. Bourgeois, 2006:240), jedynie swoboda działań, brak zewnętrznego przymusu daje gwarancję pełnego zaangażowania się uczącego w realizowany projekt, wyzwala kreatywność i chęć podejmowania wyzwań. Jak podkreśla z kolei Morbitzer (2012: 145-146), swoboda wyboru i wolność mają szczególne, fundamentalne wręcz znaczenie dla pokolenia sieci.

Studenci realizowali projekt w pracowni komputerowej, gdzie każdy miał do swej wyłącznej dyspozycji oddzielne stanowisko pracy. Na bieżąco mogli wyszukiwać w Internecie różne źródła informacji, pomocne w napisaniu tekstu. Mieli też dzięki temu szansę przebywania w tym „naturalnym” dla nich środowisku sieci, w którym rosło ich poczucie bezpieczeństwa, chęć podejmowania wyzwań i wiara w możliwość pokonywania trudności (zob. Wasylewicz, 2016: 138). Czynnikiem, jaki miał również wpływ na ich motywację, było i to, że finalny produkt realizowanego projektu – gazetka, nie była przeznaczona wyłącznie do lektury przez nauczyciela, ale skierowana do realnych czytelników. Wydrukowane gazetki kolportowane były bowiem wśród studentów i profesorów, wysyłane do różnych instytucji w Korei

⁷ Zob. Janowska (2011).

⁸ Szczegółowy opis tego, jak przygotować studentów do napisania tekstu w języku obcym, znajduje się w innym artykule Lipińskiej (2002).

i w Polsce, a wersja elektroniczna umieszczana na Facebooku⁹.

Jeśli w pierwszej fazie projektu, pracy nad linią programową pisma, grupa musiała współpracować ze sobą, poszukując wspólnych rozwiązań, teraz działania miały już charakter indywidualny. Indywidualizacja procesu nauczania była szczególnie istotna ze względu na specyfikę grupy. Poziom językowy był zróżnicowany, od A2 do C1. Studenci mieli tym samym różne oczekiwania, inne też możliwości napisania tekstu. Nie będąc zmuszonym pracować równocześnie ze wszystkimi, mogłem poświęcać czas na konsultacje z każdym z redaktorów, wybierając metody dydaktyczne odpowiednie do poziomu językowego każdego z nich. Było to też niezbędne dla realizacji interkulturowych założeń kursu. Studenci nie mieli problemów z wyborem tematu i dotarciem do odpowiednich źródeł, potrzebnych do napisania artykułu. Znacznie trudniejsza była już jednak interpretacja odnalezionych materiałów. Tu dotykamy ciemniejszej strony nieustannego przebywania przedstawicieli „generacji Z” w rzeczywistości sieci. Według badań dyrektora Ośrodka Badań nad Starzeniem się na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles, dr. Gary’ego Smalla, długotrwały kontakt z Internetem powoduje zmiany w neuronowej budowie mózgu (zob. Small, 2011: 47). Specjaliści nazywają taką przypadłość tzw. hipertekstowym umysłem. Pokolenie cyfrowe ma coraz większe kłopoty z głębszą refleksją, wyciąganiem ogólnych wniosków oraz znajdowaniem szerszego punktu odniesienia dla zdobywanych w Internecie informacji. Jak pisze Morbitzer (2012: 139), osoby takie perfekcyjnie znajdują i zapamiętują mnóstwo danych, ale nie potrafią ich zinterpretować, zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej ludzi jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności. Oczywiście nie dotyczyło to wszystkich uczestników zajęć, ale z pewnością zauważalny był pewien ogólny trend. Dopiero rozmowa, naprowadzanie studenta i wspólne poszukiwanie głębszych, uniwersalnych znaczeń, pozwalało mu wyjść poza jego „cyfrowy” świat. Uczył się, jak poprzez pojedyncze informacje

rozumieć zachodzące zjawiska i procesy. Było to tym bardziej potrzebne, gdyż redaktorzy poruszali się nie tylko na gruncie kultury rodzimej, ale też obcej lub na pograniczu obydwu kultur.

Na napisanie artykułu, wliczając w to proces gromadzenia materiałów i korekt, studenci otrzymywali maksimum 4 tygodnie. Zgodnie z sugestiami Lipińskiej (2016:13) piszący mieli czas do spokojnej, rzetelnej pracy, aby uniknąć pułapki szybkiego tworzenia i korekty tekstu, zamieniających kreatywność w rutynę. Gotowe artykuły przesyłali drogą mailową. W ramach korekty zaznaczałem kolorami różne rodzaje błędów, dodając wyjaśnienia, a poprawiony tekst odsyłałem piszącemu do analizy w domu. W czasie kolejnych zajęć wspólnie analizowaliśmy błędy. Artykuły były gotowe do druku najczęściej po trzeciej, niekiedy nawet czwartej korekcie.

Zwieńczeniem procesu przygotowywania pojedynczego numeru był jej skład i druk. Etap ewaluacji miał formę kolejnego spotkania i dyskusji całej redakcji po wydaniu kolejnego numeru. Studenci/redaktorzy odnosili się do własnego artykułu, mocnych i słabszych stron realizacji zadania, analizowali zawartość całego numeru, poszukując możliwości ewentualnych zmian i udoskonaleń. Ważnym elementem tej analizy była próba znalezienia jakiś wspólnych mianowników dla opublikowanych tekstów. Interkulturowych podtekstów z pogranicza kultur.

O powodzeniu mojej „misji” kursów kultury polskiej na polonistyce HUFs mogą świadczyć wysokie oceny studenckich ewaluacji, a także frekwencja na zajęciach. Ciekawe, że największą popularnością cieszył się program redakcji gazetki, do której artykuły napisało w sumie ponad 40 studentów. Dla mnie sukces polegał jednak na czymś innym. Dzięki zastosowanym metodom pracy studenci poprzez sieć zostali wyrwani z zamkniętej rzeczywistości sieci. Sieć była wyłącznie narzędziem, jakże atrakcyjnym i przydatnym, do wspólnych interkulturowych podróży – spotkań „interkulturowych rozmówców”. Sądzę, że udało mi się pokazać im, że Internet to nie tylko źródło rozrywki czy miejsce dla zdobycia informacji koniecznych do załatwiania bieżących spraw. Internet może być też pretekstem do rozmowy, głębszej analizy, łączenia kontekstów, poszukiwania

⁹ W sumie wydane zostały trzy numery gazetki, a czwarty ukazać się jedynie w formie elektronicznej.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

niuansów, niekoniecznie według zasady: „szybko, szybko”. W labiryncie wielopoziomowych korytarzy centrów handlowych, przekrzykujących się reklam i towarów (zob. Jarzębski, 1994) może pomóc w odnajdywaniu tych cenniejszych, bardziej istotnych dróg i dóbr. Zauważyłem równocześnie, że uczestnicy przedstawiali myśleć o zajęciach wyłącznie w kontekście oceny z końcowego egzaminu. Największą satysfakcję sprawiły mi więc słowa, jakie na moje pożegnanie z Koreą wypowiedział student o polskim imieniu Waldek, jeden z najmniej chyba zmotywowanych do nauki polskiego: „Dziękuję panu, pana kursy była naprawdę fajne i ciekawe, sporo się nauczyłem”. Co najważniejsze, powyższe zdanie wypowiedział niemalże bezbłędnie po polsku.

Słowa kluczowe: Hankuk University of Foreign Studies (HUFs) w Seulu, rewolucja cyfrowa, nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w Korei, wykorzystanie materiałów internetowych na lekcjach JPJO, komunikowanie międzykulturowe

Bibliografia

- Adams-Tukiendorf M., Rydzak D. (1999), *Techniki wprowadzające do pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 106-110.
- Cheong B. K. (2008), *Problemy z nauczaniem literatury polskiej w Korei*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 392-393.
- Cheong B. K. (2000), *Studia polskie w Korei*, „Przegląd Polonijny” nr 1, s. 65-70.
- Czerski P. (2012), *Do analogowych*, „Polityka” nr 10, s. 64-65.
- Data K. (2010), *Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Łodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 375-382.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, kształcenie*, Council of Europe, Wydawnictwo CODB, Warszawa.
- Garncarek P. (2010), *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 13-18.
- Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gębał P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- Gębalska-Berekets A. (2013), *Znaczenie i rola mediów we współczesnej edukacji społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*, A. Roguska (red.), Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, Siedlce, s. 85-108.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Hopfinger M. (1992), *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki” z. 1, s. 98.
- Izdebska J. (2003), *Młodzież – media elektroniczne. Nowa przestrzeń edukacyjna*, „Edukacja medialna” nr 1, s. 22-26.
- Jarzębski J. (1994), *Metamorfozy kanonu*, „Znak” nr 7, s. 12-17.
- Jelonkiewicz M. (2010), *Z kina na lektorat. Kanon filmowy w nauczaniu kultury polskiej cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 220.
- Kajak P. (2010), *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 56-57.
- Karpeta-Peć B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa.
- Klejnowska-Borkowska M. (2013), *Rola internetu w nauczaniu języków obcych – perspektywa nauczyciela*, [w:] *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*, A. Roguska (red.), Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, Siedlce, s. 285-304.
- Lewiński P. (2000), *Jak uczyć obcokrajowców kultury?*, „Przegląd Polonijny” nr 1, s. 123-130.
- Lipińska E. (2000), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w szkole”, nr 5, s. 10-19.
- Lipińska E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w szkole”, nr 2, s. 9-14.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń, s. 264.
- Miodunka W. (2004), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*,

- W. Miodunka (red), Universitas, Kraków, s. 97-117.
- Miodunka W. (2000), *Polonistyka czy studia polskie dla cudzoziemców? O przyszłości polonistyki zagranicznej polemicznie*, „Przegląd Polonijny” nr 1, s. 39-50.
- Morbitzer J. (2012), *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” nr 33/34, s. 131-153.
- Morbitzer J. (2001), *O multimediach okiem pedagoga*, „Poradnik Bibliotekarza” nr 6, s. 1-3.
- Small G, Vorgan G. (2011), *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydawnictwo Vesper, Poznań.
- Wasylewicz M. (2016), *Transformacja komunikowania się pokolenia X, Y, Z – bilans zysków i strat*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” nr 13, s. 133-141.
- Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Z. Kielar, T.P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz, Warszawa, s. 451-465.
- Zarzycka G. (2000), *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*,
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako*

obcego u progu XXI wieku, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 392-393.

This paper discusses teaching methods used in the course of a Polish culture programme with students of the Department of Polish Studies of Hankuk University of Foreign Studies in Seul. The cultural and civilizational change observed in the generation of twenty somethings make traditional teaching formats and the traditional approach to the canons of cultural education insufficient to grab the students' interest. What can motivate the students and help achieve a lot better teaching results are the use of innovative techniques intercultural approach and, most of all, incorporation of electronic media and the Internet into the teaching process. The paper also shows how innovative methods of developing the intercultural competence may trigger an improvement in the students' language competence.

Agnieszka Sromek

Polszczyzna jako język odziedziczony w Norwegii – zasób leksykalny uczniów polonijnych w świetle badań ilościowych

1. Wprowadzenie¹

Poznanie polszczyzny przez dzieci i młodzież poza granicami kraju jest możliwe przede wszystkim dzięki rodzicom. Ich wysiłki w pielęgnowaniu dwujęzyczności i dwukulturowości wspomagają polskie

szkoły, których zadaniem jest podtrzymywanie świadomości narodowej na obczyźnie i przekazywanie języka oraz kultury polskiej kolejnym pokoleniom emigracyjnym (Koprukowniak, 1995).

Na terenie Norwegii naukę języka polskiego jako odziedziczonego² zapewnia już 8 szkół polonijnych

¹ Artykuł powstał dzięki semestralnemu pobytowi na stypendium zagranicznym w Norwegii, w czasie którego miałam możliwość nauczania języka polskiego jako odziedziczonego w Polskiej Szkole Sobotniej im św. Jana Pawła II w Oslo.

² Język odziedziczony (*heritage language*) – język używany poza granicami kraju, w środowisku domowym. Przyswajany jest zazwyczaj jako pierwszy, lecz użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną kompetencję, gdyż na co dzień używają języka kraju osiedlenia. Zob. Lipińska, Seretny (2012, 2016).

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

oraz jeden Szkolny Punkt Konsultacyjny. Szybki rozwój ekonomiczny państwa w ostatnich dekadach przyczynił się do wzrostu liczby polskich emigrantów³, skutkując powstaniem kilku nowych placówek edukacyjnych. Samych uczniów jednak nie przybywa, jak można by się spodziewać, gdyż nieliczni z tych, którzy rozpoczynają naukę, kontynuują ją w starszych klasach⁴. Nastolatków trudniej przekonać do uczęszczania na lekcje w soboty, wśród rodziców panuje zaś przekonanie, że polski nie będzie dzieciom w przyszłości przydatny, nie ma sensu więc zmuszać ich do nauki. Przedstawiciele nowej fali polskich emigrantów w Norwegii stawiają przede wszystkim na język norweski, uznając za wystarczające podstawowe umiejętności komunikacyjne dzieci w polszczyźnie. Uważają również, że powinny się one jak najszybciej wrosnąć w kraj osiedlenia, a uczęszczanie i kontakt z polskim może im ten proces utrudnić (Chodubski, 2004).

2. Kompetencja leksykalna uczniów polskich i polonijnych

Słowa są podstawowymi środkami wyrazu, ich dobór decyduje o skuteczności komunikacji (Seretny, 2016), dlatego też kompetencja leksykalna, rozumiana jako znajomość słownictwa wszere i w głąb oraz umiejętność posługiwania się nim poprawnie i adekwatnie do sytuacji, została uznana za jeden z ważniejszych parametrów biegłości językowej. Bogate słownictwo pozwala użytkownikom na swobodne wyrażanie myśli, ograniczone – utrudnia im formułowanie wypowiedzi, a niekiedy wręcz uniemożliwia komunikację.

Wielkość słownika użytkownika języka jest zależna od wielu czynników⁵, zmienia się także w czasie.

U dzieci wychowywanych na obczyźnie słownik ten rozwija się inaczej niż u ich rówieśników w Polsce. Fakt, że w obu przypadkach polszczyzna jest przyswajana w podobny sposób, tj. w dzieciństwie, w naturalnych interakcjach z rodzicami (rodziną), ma zdecydowanie mniejsze znaczenie niż środowisko, w którym ten proces zachodzi. To ono decyduje bowiem o ilości i rozległości kontaktów z językiem, a także o funkcjach i kontekstach, w jakich jest używany. Dzieci polonijne posługują się polszczyzną w mało zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych i niemal wyłącznie w jednej sferze – prywatnej⁶, ich słownictwo często jest więc zdecydowanie uboższe (Janowska, Lipińska, Seretny, 2007) od tego, jakim dysponują ich rówieśnicy w Polsce (Lipińska, Seretny, 2013). Są to niepożądane, lecz do pewnego stopnia naturalne „leksykalne konsekwencje” opanowywania polszczyzny w środowisku emigracyjnym.

3. Zasób leksykalny uczniów polonijnych (UPL) i polskich (UP) w świetle badań ilościowych

3.1. Cel badań, hipotezy i pytania badawcze

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań kompetencji leksykalnej uczniów polonijnych (UPL) w języku polskim jako odziedziczonym i polskich (UP) w języku ojczystym⁷. Ich celem było udzielenie odpowiedzi na pytania:

- *Czy i w jaki stopniu zasób leksykalny UPL w obszarze słownictwa najczęściej używanego jest podobny bądź różny od zasobu leksykalnego, jakim dysponują UP?*
- *Czy wypowiedzi UPL i UP mają podobny profil leksykalny?*

³ Polska emigracja na terenie Norwegii nigdy w przeszłości nie była tak liczna jak obecnie. Zob. SSB Norway (2017).

⁴ W Polskiej Szkole Sobotniej w Oslo w roku 2016/2017 do klasy dziesiątej zapisanych było tylko 7 uczniów, natomiast w klasach młodszych było ich prawie 20. W Polskiej Szkole w Moss do klasy szóstej uczęszczało 2 uczniów, podczas gdy do czwartej ponad 20.

⁵ Są to, m.in., stopień intensywności i rodzaj kontaktów z rodzinnymi użytkownikami, poziom wykształcenia mówiącego, rozległość zainteresowań oraz praca własna użytkownika (np. czyta-

nie książek, gazet itp.).

⁶ Dzieci polonijne w Norwegii po polsku rozmawiają jedynie w domu z rodzicami lub z jednym z rodziców, ewentualnie w polskich placówkach edukacyjnych, na co dzień natomiast w środowisku szkolnym, w przestrzeni społecznej używają języka kraju osiedlenia, czyli norweskiego.

⁷ Są to pierwsze badania zasobu słownikowego dzieci polonijnych uczących się języka polskiego jako odziedziczonego na terenie Norwegii połączone z próbą porównania ich kompetencji z umiejętnościami rówieśników w Polsce.

3.2. Uczestnicy badań

W badaniach wzięli uczniowie w wieku od dziewięciu do trzynastu lat w grupach równolicznych (zob. tabela 1) – 37 mieszkających w Norwegii (UPL) oraz 37 mieszkających w Polsce (UP).

Tabela 1 Wiek badanych uczniów⁸

WIEK	UPL		UP	
	LICZBA	%	LICZBA	%
9	5	13%	-	-
10	6	16%	-	-
11	17	46%	13	36%
12	7	19%	21	56%
13	2	6%	3	8%
RAZEM	37	100%	37	100%

W grupach było prawie tyle samo chłopców, co dziewczynek, choć w obu przeważała płeć żeńska (zob. tabela 2).

Tabela 2 Płeć badanych uczniów

	LICZEBNOŚĆ		
	DZIEWCZYNKI	CHŁOPCY	RAZEM
UPL	21	16	37
UP	19	18	37
RAZEM	40	34	74

3.3. Metodologia i materiał badań

Badania objęły kompetencję leksykalną uczniów na poziomie recepcji oraz produkcji. Kategoria receptywnej znajomości słownictwa zakłada rozpoznanie i zrozumienie znaczenia konkretnych jednostek leksykalnych, natomiast produktywną – przywołanie potrzebnych leksemów z pamięci i poprawne, tj. zgodne z zasadami łączliwości składniowo-seman-

tycznej oraz odpowiednie do kontekstu ich użycie (zob. Seretny, 2010).

Testowanie receptywnej znajomości słownictwa, w przypadku obu grup, miało charakter bezpośredni, selektywny i niezależny od kontekstu (test sprawdzał znajomość konkretnych, uprzednio wyselekcjonowanych słów, które pojawiały się w pojedynczych izolowanych zdaniach). Natomiast badanie produktywności znajomości słownictwa, w której zastosowano analizę leksykalnej zawartości wypowiedzi uczących się, było pomiarem pośrednim. Oba badania miały charakter poprzeczny. Ich celem było ustalenie wielkości zasobu słownikowego (aspekt ilościowy – pomiar „wszerz”) uczniów z obu grup oraz jego różnorodność (aspekt jakościowy – pomiar „w głąb”) w danym momencie procesu dydaktycznego.

Do sprawdzenia kompetencji leksykalnej norweskich uczniów polonijnych i ich rówieśników w Polsce użyto dwóch testów: receptywnej (TRS) i produktywności (TPS) znajomości słownictwa.

Test receptywnej znajomości słownictwa (TRS) obejmował wyrazy z przedziału I (1-1000), czyli tzw. leksykę minimum, która jest najczęściej używana przez rodzimych użytkowników języka⁹. Uczniowie byli proszeni o rozstrzygnięcie prawdziwości 72 twierdzeń. Do wyboru były trzy możliwości: zdanie prawdziwe (P), nieprawdziwe (F) bądź *Nie rozumiem* (X). Odpowiedzi były punktowane systemem 0/1. Badany za każdą prawidłową odpowiedź otrzymywał 1 punkt, natomiast za nieprawidłową lub za zaznaczenie *Nie rozumiem* nie przyznawano mu punktu.

W teście produktywności znajomości słownictwa wykorzystano zadanie odpowiedzi rozszerzonej – uczniowie mieli napisać opowiadanie na temat: *Spotkanie z kosmitą*. Temat został dobrany w taki sposób, by elicytować nie tylko słownictwo

⁸ Wszystkie tabele w niniejszym tekście są autorskie.

⁹ Wykorzystany w nim został schemat autorstwa Nationa (2001), który dostosowała na potrzeby języka polskiego jako obcego Seretny (2011). Reprezentatywność jednostek leksykalnych została zachowana zarówno w odniesieniu do przedziałów częstości, jak i części mowy. Twierdzenia zawierające słowa badane były zbudowane z leksemów z tego samego przedziału frekwencji. Natomiast frekwencja badanych części mowy była zgodna z ich frekwencją występowania w tekstach języka polskiego. Zob. Seretny (2011: 193-194).

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

‘domowe’¹⁰, a towarzyszący mu bodziec wizualny miał im pomóc uaktywnić wyobraźnię¹¹. Oczekiwana długość tekstu nie została wyznaczona¹². Zebrane wypowiedzi pisemne uczniów zostały następnie poddane profilowaniu leksykalnemu (PFL), które pomaga stwierdzić, w jakim zakresie badany wykorzystuje słowa z poszczególnych przedziałów częstości (zob. Seretny, 2011). Obliczone zostały również wskaźniki: zróżnicowania leksykalnego (WZL), gęstości (WGL), poprawności leksykalnej (WPL) oraz poprawności leksykalnej uwzględniający komponent ortograficzny (WPL + ortografia)¹³.

Współczynnik WZL jest stosunkiem wszystkich poprawnie użytych wyrazów (tekst) do niepowtarzających się (słownik). Jeśli parametr ten ma wysoką wartość, wypowiedź zawiera zróżnicowane, bogate słownictwo. Jeśli jego wartość jest niska, leksyka autora pracy jest uboga. O bogatym słowniku użytkownika świadczy także WGL, który jest stosunkiem liczby wyrazów autosemantycznych¹⁴ do liczby wszystkich wyrazów słownika. Im w wypowiedzi więcej jest wyrazów autosemantycznych, tym wypowiedź słownikowo bogatsza. Kolejny parametr to WPL oraz WPL + ortografia. Pierwszy z nich wskazuje, jaki jest stosunek liczby wyrazów użytych poprawnie (tekst) do wszystkich znajdujących się w tekście (słownik); drugi – wyraża stosunek liczby słów użytych poprawnie,

semantycznie i ortograficznie, do wyrazów użytych poprawnie jedynie pod względem znaczeniowym.

W wyniku badań ustalono:

- profil leksykalny prac pisemnych UPL i UP,
- wielkość poszczególnych wskaźników leksykalnych wypowiedzi UP i UPL oraz ich porównanie,
- zależność pomiędzy wiekiem UPL i UP a profilem leksykalnym ich prac,
- zależność pomiędzy wiekiem UPL i UP a wskaźnikami leksykalnymi ich prac.

3.4. Opracowanie materiału badawczego

Analiza wyników produktywnej znajomości słownictwa uczniów polonijnych i polskich przebiegała zgodnie z opracowaną procedurą¹⁵. Podczas opracowywania rezultatów uwzględniono wyrazy z błędnym lub zniekształconym zapisem, jeśli nie uniemożliwiał ich identyfikacji. Do badań włączono również wyrazy, których forma gramatyczna była niepoprawna, ale ich użycie wskazywało na znajomość słowa. Nie uwzględniono natomiast:

- nazw własnych oraz derywatów od nazw własnych (nie są uwzględniane na listach frekwencyjnych),
- wyrazów, które nie istnieją w języku lub zostały zapisane w sposób, który uniemożliwiał ich identyfikację,
- liczebników (nie są uwzględniane na listach frekwencyjnych).

¹⁰ Słownictwo tzw. ‘domowe’ mogłoby nie wykazać różnic pomiędzy zasobem leksykalnym UPL a UP.

¹¹ Uczniom słabiej znającym język polski, materiał ikoniczny miał pomóc w wydobyciu słów ze słownika mentalnego, natomiast dla bardziej wprawnych miał być jedynie źródłem inspiracji. Zob. Górniewicz (1992).

¹² Długość prac nie została wyznaczona, aby dzieci skupiły się na treści, a nie na liczeniu. Ponadto ani *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* ani *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* nie precyzują liczby wyrazów oczekiwanych w wypracowaniach uczniów na poszczególnych etapach edukacji, tj. w kolejnych klasach. Liczyłam na to, że opowiadania będą miały przynajmniej 150 wyrazów, gdyż taka długość tekstu umożliwia już, na przykład, określenie poziomu zaawansowania językowego uczących na podstawie zastosowanych struktur gramatyczno-leksykalnych (zob. Seretny, Lipińska, 2010).

¹³ Wskaźnik WPL + ortografia został wprowadzony przez autorkę po analizie wszystkich prac. Poprzednie wskaźniki zostały opracowane przez Urego (1971), Linnaruda (1986), Laufer i Nationa (1995), Vermeera (2004). Za: Seretny (2011).

¹⁴ Kategorie autosemantyczne to rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki.

¹⁵ (i) ustalanie LPF:

- liczenie wyrazów sprowadzonych do formy podstawowej, a poprawnie użytych w opowiadaniu
- przygotowanie list wyrazów należących do tekstu i do słownika;
- przydzielenie wyrazów ze słownika do poszczególnych przedziałów frekwencji

(ii) obliczanie wskaźnika gęstości leksykalnej (WGL) i wskaźnika zróżnicowania leksykalnego (WZL) obliczenie wskaźnika nominalności tekstu (WNT), wskaźnika poprawności leksykalnej (WPL), a także WPL uwzględniającego poprawność ortograficzną (zob. Laufer, Nation, 1995; Seretny, 2011).

4. Analiza porównawcza wyników receptywnej znajomości słownictwa UPL i UP

Do analizy receptywnej znajomości słownictwa zostały zakwalifikowane 74 testy uczniów polonijnych i polskich, a ich wyniki interpretowane były zgodnie z kluczem opracowanym przez Seretny (2011).

Pełną znajomością najczęściej używanej polszczyzny wykazało 4 uczniów polonijnych i 13 polskich. Ponad połowa UPL i UP opanowała leksykę w stopniu dobrym. W średnim przedziale znalazło się tyle samo badanych w obu grupach (po 6 uczniów). Poniżej poziomu średniego uplasowali się tylko uczniowie polonijni (zob. tabela 3).

Tabela 3 Wyniki z testu receptywnej znajomości słownictwa minimum

PRZEDZIAŁ PUNKTÓW SŁOWNICTWA MINIMUM	RODZAJ ZNAJOMOŚCI	UPL		UP	
		LICZEBNOŚĆ	%	LICZEBNOŚĆ	%
68-72	znakomita	4	11%	13	35%
59-67	dobra	24	65%	18	51%
50-58	średnia	6	16%	6	14%
41-49	połowiczna	2	5%	-	-
32-40	słaba	1	3%	-	-
23-31	niezadowalająca	-	-	-	-
14-22	bardzo słaba	-	-	-	-
5-13	minimalna	-	-	-	-
0-4	śladowa	-	-	-	-
OGÓŁEM		37	100%	37	100%

TRS pokazał, że zasób leksykalny norweskich uczniów polonijnych nie różni się znacząco od zasobu słownikowego uczniów polskich. UPL znają słownictwo minimum w stopniu zadawalającym, choć część z nich ma braki wymagające uzupełniania. Natomiast stopień znajomości leksyki minimum przez uczniów polskich jest co najmniej niezadowalający. Powinni oni wykazywać pełnym opanowaniem wyrazów najczęściej używanych, są bowiem na co dzień zanurzeni w polszczyźnie, która jest dla nich językiem codziennej komunikacji (w domu i w szkole) oraz poznania (w szkole).

5. Analiza porównawcza wyników produktywnej znajomości słownictwa UPL i UP

W badaniach produktywnej znajomości słownictwa UPL i UP uwzględniono, odpowiednio, 26 i 37 prac pisemnych¹⁶. Ich długość, jak już wspomniano, nie została określona, by uczniowie lepiej mogli skoncentrować się na treści wypowiedzi. Założono jedynie, że liczba wyrazów w wypracowaniach uczniów powinna się zwiększać, gdyż wraz z wiekiem ich umiejętności językowe rosną. Tak było w przypadku uczniów polskich, natomiast u uczniów polonijnych było odwrotnie – najdłuższe prace napisali najmłodsi (zob. tabela 4). Wygląda więc na to, że wraz z coraz

głębszym zanurzeniem w języku norweskim umiejętności w polszczyźnie maleją. Teza ta jednak wymaga potwierdzenia na zdecydowanie większej populacji.

Tabela 5 przedstawia profil leksykalny prac (PFL) obu grup użytkowników polszczyzny. Wynika z niego, że i UPL, i UP posługują się w przeważającej części słownictwem z I przedziału. Prace UP jednak w większym stopniu pokrywa leksyka z kolejnych przedziałów częstości, tj. II, III i innych. Oznacza

¹⁶ W porównaniu uwzględniono prace 11, 12 i 13-latów, gdyż tylko grupy w takim wieku były zarówno w szkole polonijnej, jak i polskiej.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

to, że zasób leksykalny uczniów polskich jest bardziej zróżnicowany niż ich norweskich polonijnych rówieśników.

Tabela 4 Wiek badanych a średnia długość opowiadania

WIEK	UPL		UP	
	LICZEBNOŚĆ	ŚREDNIA DŁUGOŚĆ TEKSTU	LICZEBNOŚĆ	ŚREDNIA DŁUGOŚĆ TEKSTU
11	16	162,8	13	92,1
12	7	126,6	21	130,04
13	2	125,5	3	187,6

Tabela 5 Profil leksykalny prac pisemnych uczniów polonijnych i polskich

PRZEDZIAŁ	ŚREDNI WYNIK UPL	ŚREDNI WYNIK UP
I	73,5%	66,6%
II	14,3%	16,3%
III	2,6%	4,3%
inne	9,6%	12,7%

Uwzględnienie w analizach profilu leksykalnego wieku badanych pozwala dokładniej przyjrzeć się słownictwu wykorzystanemu przez uczniów. Teksty respondentów polonijnych i polskich we wszystkich grupach wiekowych pokrywa najczęściej leksyka z I przedziału (zob. tabela 6). Słownictwo z II przedziału używane jest najczęściej przez uczniów polonijnych i polskich w wieku 11 lat. U 12-letnich uczniów polskich nieco spada na rzecz leksyki z III przedziału, której udział w wypracowaniach zaczyna rosnąć. Podobnie jest u polonijnych 12-latków, tyle że w ich przypadku spadek ten jest kompensowany słownictwem z przedziału I.

Tabela 7 pokazuje wskaźniki leksykalne prac pisemnych uczniów bez uwzględnienia ich wieku. Wysoka wartość wskaźnika zróżnicowania leksykalnego (WZL)¹⁷ jest świadectwem bogatego słownictwa.

¹⁷ Zadawalająca wartość WZL powinna wynosić ponad 0,50 (Read, 2000).

Tabela 6 Wiek uczniów polonijnych i polskich a profil leksykalny ich prac

WIEK	ŚREDNIA WYNIK LICZBY WYRAZÓW W PRZEDZIALE							
	UPL				UP			
	I	II	III	inne	I	II	III	inne
11	72%	15,7%	2,6%	9,7%	66,4%	17,4%	3,6%	12,5%
12	79%	10,9%	1,8%	8,9%	68,2%	15,4%	4,2%	12,1%
13	71,4%	13,4%	4,2%	11%	62,8%	15,6%	6%	12,3%

Wskaźnik ten u uczniów polonijnych jest niższy niż u ich polskich rówieśników (0,60 vs. 0,68), co oznacza, że UP posługują się leksyką bardziej zróżnicowaną. Większą wartość ma także wskaźnik gęstości leksykalnej (WGL) prac UP. U respondentów polonijnych wynosi on 0,58, a u polskich 0,62. Stopień nasycenia wypowiedzi treścią jest więc nieco wyższy u uczniów polskich. W zakresie poprawności leksykalnej nie widać znaczącej różnicy. Zarówno polonijni, jak i polscy nastolatki używają słów zgodnie z ich znaczeniem, o czym świadczy wysoka wartość wskaźnika WPL (ponad 0,90), natomiast poprawność leksykalna z uwzględnieniem komponentu ortograficznego (WPL + ortografia) wygląda u obu grup zupełnie inaczej. Uczniowie polonijni **zdecydowanie** słabiej radzą sobie z ortografią niż polscy (0,78 vs. 0,97), gdyż piszą i czytają w języku polskim na ogół jedynie w szkole.

Tabela 7 Wskaźniki leksykalne prac uczniów polonijnych i polskich

WSKAŹNIK	WYNIKI UPL	WYNIKI UP
WZL	0,60	0,68
WGL	0,58	0,62
WPL	0,95	0,96
WPL + ortografia	0,78	0,97

Wskaźniki leksykalne z uwzględnieniem wieku respondentów zostały przedstawione w tabeli 8. WZL norweskich uczniów polonijnych jest najniższy u 12-latków, natomiast 11-latkowie i 13-latkowie posługują się słownictwem o podobnym stopniu

zróznicowania. Wskaźnik ten jest co prawda wyższy u polskich badanych, jednak spada on wraz z wiekiem uczniów, co jest zjawiskiem bardzo niepokojącym. WGL utrzymuje się na porównywalnym poziomie zarówno u polonijnych, jak i polskich uczniów. WPL w obu grupach badanych spada wraz z wiekiem, ale jego wartość utrzymuje się na poziomie ponad 0,90 (co ciekawe, 11-latkowie polonijni osiągnęli wynik lepszy od swoich rówieśników w Polsce). WPL w połączeniu z komponentem ortograficznym rośnie wraz z wiekiem w obu grupach. Jednak polscy uczniowie, dzięki edukacji, osiągają **dużo** lepsze wyniki.

Tabela 8 Wiek uczniów polonijnych i polskich
a wskaźniki leksykalne ich prac

WIEK	ŚREDNI WYNIK							
	WZL		WGL		WPL		WPL + ORTOGRAFIA	
	UPL	UP	UPL	UP	UPL	UP	UPL	UP
11	0,64	0,73	0,60	0,60	1	0,97	0,86	0,95
12	0,53	0,69	0,60	0,64	0,93	0,96	0,75	0,97
13	0,65	0,68	0,61	0,59	0,93	0,95	0,88	0,98

6. Podsumowanie

Celem badań było ustalenie, czy i w jakim zakresie zasób leksykalny uczniów polonijnych jest podobny do tego, którym dysponują ich rówieśnicy w Polsce. Założono przy tym, że zanurzenie w języku norweskim przełoży się na słabsze wyniki dzieci polonijnych. Teza ta znalazła potwierdzenie jedynie częściowe. Rezultaty pokazały bowiem, że słownictwo minimum na poziomie recepcji zostało opanowane przez uczniów polonijnych w stopniu podobnym do tego, w jakim znają je ich rówieśnicy w Polsce. Wyniki badań znajomości słownictwa aktywnego ujawniły natomiast pewne różnice pomiędzy UPL i UP. Wypowiedzi pisemne obu grup uczniów miały co prawda podobne wskaźniki zróznicowania leksykalnego (WZL), gęstości (WGL) i poprawności leksykalnej (WPL), jednakże po dołączeniu do ostatniego wskaźnika komponentu ortograficznego

(WPL + ortografia) okazało się, że polscy badani dużo lepiej radzą sobie z poprawnym zapisem niż polonijni. Użytkownicy języka ojczystego osiągnęli wyniki bliskie 100%, natomiast użytkownicy języka odziedziczonego wyniki poniżej 80%. Inaczej również wyglądają profile leksykalne prac UP i UPL – u uczniów polskich widać stopniową progresję, która nie dokonuje się w przypadku ich polonijnych rówieśników. Potwierdzenie tej tezy wymaga jednak badań na większej i bardziej zróznicowanej wiekowo grupie uczniów polonijnych i polskich. Nie jest to jednak zadanie łatwe na terenie Norwegii, gdzie placówki polskie są rozproszone i niewiele dzieci uczęszcza do szkół sobotnich.

Badania stopnia opanowania przez dzieci języka polskiego jako odziedziczonego w glottodydaktyce polonistycznej należą do rzadkości, dlatego analizy porównawcze języka dzieci i nastolatków polonijnych oraz ich rówieśników w Polsce warto kontynuacji. Ich wyniki pomogłyby w przygotowaniu materiałów dydaktycznych odpowiednich dla szkół polonijnych, tj. dostosowanych do potrzeb, możliwości językowych i wieku uczniów, uwzględniających przy tym kontekst kulturowy, w którym nauka ma miejsce. Dobre szkoły z nowoczesnymi programami nauczania i ciekawymi podręcznikami mogłyby być atrakcyjne dla większej liczby dzieci, a dzięki temu w jeszcze większym stopniu przyczyniać się do zachowania polszczyzny poza granicami kraju.

Słowa kluczowe: język odziedziczony, nauczanie języka polskiego w Norwegii, zasób leksykalny dzieci polonijnych, polonijne szkoły sobotnie

Bibliografia

- Chodubski A. (2004), *Aktualne tendencje przemian zbiorowości polonijnych świata*, [w:] *Przemiany społeczne, kwestie narodowościowe i polonijne*, A. Chodubski (red.), Toruń, s.83-93.
- Górniewicz J. (1992), *Rozwój i kształtowanie wyobraźni twórczej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A. (2007), *Language education in polish schools abroad – teaching Polish as a mother tongue, a second or a foreign language?* [w:] *Towards a Com-*

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

- mon European Framework of Reference for Languages of School Education*, W. Martyniuk (red.), Universitas, Kraków.
- Koprukowniak A. (1995), *Wprowadzenie*, [w:] *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, A. Koprukowniak (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 7-24.
- Laufer B., Nation P. (1995), *Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production*, „Applied Linguistics” nr 16 (3), s. 307-322.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), [w:] *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/seretny_lipinska.pdf
- Nation I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Read J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Seretny A. (2010), *Kompetencja leksykalna w badaniach ilościowych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, Universitas, Kraków, s. 184-197.
- SSB Norway – *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, January 2017*, Norway 2017. <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbe/aar> [DW: 05.08.2017]
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Seretny A. (2016), *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 17-26.
- Seretny A., Lipińska E. (2010), *Testy plasujące jako narzędzie pomiaru dydaktycznego*, „Neofilolog” 1, s. 229-241.
- Seretny A., Lipińska E. (2016), *Polish as a heritage language – somewhere in between*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” nr 2, s. 177-201.

The aim of the paper was to explore vocabulary resources of heritage language learners in Norway and to compare them to those of their peer native speakers in Poland. Both groups showed a good passive knowledge of most frequent words. In the test of productive vocabulary, the lexical markers of texts written by both groups of learners were similar, apart from the lexical correctness parameter which included orthography. Polish heritage pupils, due to their limited contact with the written language, as opposed to Polish pupils, have considerable problems with proper spelling. On the whole however, surprisingly enough, Polish pupils did not excel much their Norwegian peers.

Barbara Kyr

Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku

(...) zmierzamy w stronę świata tak zupełnie nowego i odmiennego, że dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać (...). Będziemy w nim ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie wylaniać się z chaosu i zamętu współczesności. Możliwe, że ten Inny zrodzi się ze spotkań dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność. Że będzie ich plodem i spadkobiercą.

(Ryszard Kapuściński, 2004)

1. Wprowadzenie

Ze względu na nieustannie zmieniającą się sytuację geopolityczną widzenie świata przez pryzmat więcej niż jednego języka staje się udziałem coraz większej liczby ludzi. Emigracja jest niełatwym doświadczeniem psychologicznym, zmiana miejsca zamieszkania zmusza bowiem do *redefinicji siebie* (Czykwin, Misiejuk 2002: 71). Odnaleźć nowe „ja” w rzeczywistości odmiennej pod względem językowym oraz kulturowym muszą nie tylko osoby dorosłe o ukształtowanej już osobowości, lecz także dzieci (Baumann 2014: 97). Podejmując refleksję nad sposobem, w jaki dostosowują się one do nowych warunków w kraju przyjmującym, będę posługiwała się pojęciem *akulturacji*. Na gruncie socjologii oraz psychologii społecznej jest ona ujmowana w kategoriach strategii adaptacyjnych uruchamianych przez imigrantów w obliczu nowych warunków społeczno-językowo-kulturowych (Gordon 1964: 71, za: Guillermo-Sajdak 2015: 98) lub zmian będących „wynikiem stałych i bezpośrednich kontaktów między dwiema kulturowo niezależnymi grupami” czy też zachodzących we wnętrzu jednostki

w sytuacji kontaktu kultur (zob. Wróblewska-Pawlak 2004: 153-155).

W zależności od sposobu wejścia jednostki w nową kulturę oraz stopnia utrzymania pierwotnej, badacze wyróżniają cztery strategie akulturacji: integrację, asymilację, separację oraz marginalizację. *Integracja* zakłada spójne łączenie elementów obu kultur prowadzące do dwujęzyczności i dwukulturowości. Odrzucenie języka ojczyzny i macierzystej kultury jest natomiast oznaką *asymilacji*, której przeciwieństwem jest *separacja*. Cechuje ją zazwyczaj niezwykle silna więź z ojczyzną i mocne zakotwiczenie w kręgu kulturowym języka pierwszego. Migranci wybierający strategię *marginalizacji* utożsamiają się z żadnym światem kulturowym, w żadnym też nie są w stanie w pełni uczestniczyć (zob. Guillermo-Sajdak 2015: 98-100 oraz Wróblewska-Pawlak 2004: 155-163).

Celem przybliżenia złożonego procesu akulturacji dziecka cudzoziemskiego w Polsce, przedstawiony zostanie przypadek Saszy¹, chłopca z Ukrainy, który miał spore trudności z odnalezieniem się w polskiej szkole i w ich wyniku został skierowany na konsultację do jednej z krakowskich poradni psychologiczno-pedagogicznych.

2. Psychologiczno-pedagogiczne studium przypadku

Według danych zgromadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Systemie Informacji Oświatowej liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce

¹ Imię dziecka zostało zmienione.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

na początku obecnej dekady wynosiła około 7,5 tys. (Fihel, 2014). Należy przy tym zaznaczyć, iż z roku na rok jest ona coraz większa, ponieważ, jak podkreśla Jędryka (2014: 46), Polska staje się coraz atrakcyjniejszym miejscem dla mieszkańców wielu krajów², a o jej wyborze decydują nie tylko względy rodzinne, lecz także czynniki ekonomiczne oraz edukacyjne. W ostatnich latach najliczniej przybywają do nas Ukraińcy (zob. Szybura 2016: 113), w polskich szkołach rośnie więc liczba dzieci ukraińskich, a choć nie dysponujemy precyzyjnymi danymi, to sam fakt, iż w roku szkolnym 2014/2015 w Krakowie oraz w Warszawie utworzono Międzyszkolne Zespoły Nauczania Języka Ukraińskiego Jako Języka Mniejszości Narodowej (zob. www.portaledukacyjny.krakow.pl, www.kuratorium.waw.pl) świadczy o tym, że ukraińskojęzyczna społeczność jest coraz większa i coraz lepiej zorganizowana.

2.1. Sytuacja rodzinna Saszy

Sasza wraz z rodzicami przyjechał do Krakowa w sierpniu 2016 roku. Rodzice postanowili opuścić rodzinną miejscowość na Ukrainie, gdyż zależało im na tym, by ich dzieci mogły zdobyć dobre wykształcenie, a rodzina żyła razem, zintegrowana w jednym mieście – starsza siostra Saszy, obecnie studentka farmacji na Uniwersytecie Jagiellońskim, przyjechała do Polski już kilka lat temu.

Zarówno tata, jak i mama chłopca są Ukraińcami. Genealogia mamy wskazuje na polskie korzenie (dziadkowie byli Polakami), dlatego wszyscy w rodzinie Saszy mają Kartę Polaka. Rodzice znają rosyjski i ukraiński, a także trochę polski. W domu porozumiewają się głównie po rosyjsku. Nie wykazują chęci kultywowania tradycji ukraińskich, są całkowicie otwarci na język i kulturę polską, gdyż zamierzają zostać w Polsce na stałe. W udzielonym wywiadzie mama powiedziała:

Sasza nie chce wracać do Ukrainy, jesteśmy tu trzy miesiące, ale my czujemy jakby my nigdy nie żyli na Ukrainie. Kiedy będziemy mieszkać długo [w Polsce- uzupełnienie B.K.], mniej będziemy tęsknić³.

Taka postawa może przyczynić się do ich szybkiej asymilacji, prowadząc równocześnie do atrycji języka i kultury ojczystej (por. Wróblewska-Pawlak, 2004: 163).

Na Ukrainie rodzina Saszy uczestniczyła w zajęciach polskiej szkoły dla dorosłych. Były to jednak jedynie spotkania okolicznościowe z okazji wybranych świąt. Ich celem było przybliżenie tradycji oraz polskiej kultury, mniej zaś systematyczna nauka języka. Przed przyjazdem do Krakowa rodzice zadbałi natomiast o przygotowanie syna – Sasza miał lekcje polskiego prowadzone przez miejscową nauczycielkę, rozwiązywał też ćwiczenia na platformie internetowej.

W Polsce pracuje ojciec, mama zajmuje się domem oraz dziećmi. Nowa sytuacja migracyjna przytłacza ją, zwłaszcza sprawy urzędowe (dokumenty, nowa rzeczywistość szkolna, kontakt z wychowawczynią Saszy). Funkcjonowanie w nowej rzeczywistości utrudnia jej niedostateczna znajomość polskiego.

2.2. Sytuacja językowo-kulturowa Saszy

Podczas pierwszego miesiąca pobytu w polskiej szkole Sasza dał się poznać jako chłopiec ambitny, ze skłonnościami do perfekcjonizmu, a przy tym nieco wycofany, zamknięty w sobie. Szkolne napięcia odreagowywał w domu, opowiadając rodzicom o trudnych dla siebie sprawach.

Sasza jest obdarzony słuchem absolutnym, na Ukrainie chodził do szkoły muzycznej. Uwielbia grać na fortepianie, interesuje się także twórczością Fryderyka Chopina. Mama zadbała więc o to, by syn kontynuował grę na instrumencie również w Polsce. Uważa, że udział w dodatkowych zajęciach sprzyja kontaktom syna z rówieśnikami, daje mu też szansę na odniesienie sukcesu, wzmacnia też wiarę chłopca we własne możliwości.

² M.in. Ukrainy, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Białorusi, USA, Rosji, Chin, a także Bułgarii, Wietnamu oraz Włoch (Jędryka 2014: 46).

³ Wypowiedź mamy w wersji oryginalnej.

Z wywiadu z mamą wynika, że Sasza zna język ukraiński, rosyjski, angielski i trochę polski, przy czym jego kompetencja językowa w każdym jest zróżnicowana. Sasza najczęściej używa rosyjskiego (w komunikacji z rodziną w domu), z polskim ma kontakt w szkole. Wiele czynników wskazuje na to, że polszczyzna wkrótce stanie się dla niego językiem funkcjonalnie pierwszym.

Ucze sie języka polskiego, bo che, bo potszebno jeżeli mieszkam W polsce, bo ten język mi sie podoba⁴.

Wypowiedź chłopca świadczy o tym, że polski jest dla niego ważny. Mimo tej świadomości raczej niechętnie wypowiada się na lekcjach, bo uważa, że nie mówi po polsku dobrze. Zdaniem polonistki uczącej nie jest

skory do mówienia sam o sobie. Gdy go pytałam w poniedziałek, jak minęła sobota i niedziela, odpowiedział jednym słowem: „dobrze”, „tak”, nie chciał rozwijać tematu. Z trudem się otwiera, typ wrażliwca.

W przypadku Saszy czynniki natury osobowościowo-emocjonalnej (m.in. wycofanie, perfekcjonizm, niechęć do bycia w centrum wydarzeń oraz wysoki poziom wrażliwości) bardzo mocno wpływają na ograniczoną komunikację werbalną w środowisku szkolnym, jak również na wolną socjalizację ze środowiskiem (zob. Aron 2017).

2.3. Sytuacja szkolna

W chwili pierwszego kontaktu z polską szkołą Sasza miał 11 lat i rozpoczął naukę w klasie V. Nie tęsknił za kolegami, którzy zostali na Ukrainie. Uzasadniał to tym, że na Ukrainie niektóre dzieci śmiały się z niego, bo ma długie włosy. W Polsce nikt się z tego nie śmieje. Zdaniem wychowawczynie, Sasza został bardzo dobrze przyjęty przez grupę rówieśniczą, „nowy chłopiec” szybko zyskał sympatię, zwłaszcza dziewczynek.

Mimo akceptacji ze strony koleżanek i kolegów pierwsze tygodnie września były dla niego bardzo

trudne. Wyraźnie doskwierały mu: niewystarczająca kompetencja językowa w polskim oraz brak znajomości norm obowiązujących w nowym środowisku edukacyjnym. U chłopca nastąpił zaobserwowany przez mamę ogólny spadek nastroju. Chłopiec stracił pewność siebie, bał się, że nie odnajdzie się w nowej grupie rówieśniczej, nie wykazywał też chęci nawiązywania nowych relacji (z czym nigdy nie miał problemów na Ukrainie). Nauczycielki miały poważne trudności z nawiązaniem z nim kontaktu werbalnego. Wszelkie rozmowy inicjowane przez nauczycielki w języku rosyjskim spotykały się z uporczywym milczeniem, zaś każda próba rozmowy w polszczyźnie była kwitowana przez chłopca monosylabami. Nie pomagało to w zaplanowaniu dla niego procesu dydaktyczno-wychowawczego na nadchodzący rok. Wychowawczynie-historki oraz polonistka były bardzo zaniepokojone utrudnionym kontaktem z chłopcem. Nie umiały do niego dotrzeć, nie mogły w związku z tym ocenić, co rzeczywiście umie i na czym powinny się skupić w trakcie dodatkowych zajęć⁵, których prowadzenie im powierzono.

Opisane symptomy wskazują na to, że w pierwszych tygodniach września Sasza przeżywał *stres akulturacyjny* (zob. Baumann 2014: 99; Bernacka-Langier i in. 2010: 9-40). Rzeczywistość szkolna tak go zaskoczyła, że odmienność zaczęła mu przeszkadzać, prowadziła do nieporozumień na linii ‘uczeń-nauczyciel’ i wycofania się do własnego świata. Momentem zwrotnym przeżywanego przez chłopca *szoku kulturowego* był *incydent krytyczny*, kiedy to spiętrzone, wewnętrzne niepokoje uzewnętrzniły się nagłym, niekontrolowanym wybuchem agresji. Stało się to wówczas, gdy nauczycielka chcąc wytłumaczyć chłopcu, co to jest *ekierka* – sądziła, że być może nie wie, do czego służy – w dobrej wierze użyła języka rosyjskiego. To wydarzenie stało się bezpośrednią przyczyną skierowania dziecka na konsultację ze specjalistami pracującymi na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej.

⁴ Oryginalna wypowiedź pisemna Saszy.

⁵ Zgodnie z najnowszym Rozporządzeniem MEN z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw. Na podstawie art. 94a ust.6 z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z mamą⁶ na terenie poradni udało się ustalić główną przyczynę agresywnego zachowania chłopca. Wypowiedź mamy chłopca (ze względu na ograniczoną znajomość języka polskiego) została przetłumaczona przez siostrę. Chłopiec, jak wynika z relacji mamy, poczuł się negatywnie wyróżniony – nauczycielka użyła rosyjskiego, a także „głupszy” od rówieśników – tłumaczono mu nazwę przyboru szkolnego, który dobrze zna. Według mamy, Saszy podoba się polska szkoła i chce się czuć częścią szkolnej społeczności, ale **nie chce być „inny”, bo inny dla niego znaczy głupszy**. Przejawem „inności” dla Saszy było użycie przez nauczycielkę rosyjskiego, gdyż do pozostałych uczniów zawsze mówi po polsku. Zdaniem siostry,

może trzeba mu stawiać większe wymagania. W Polsce jest inne podejście – takie „europejskie”, a ludzie na Ukrainie są twardzi. Być może im więcej się od nas wymaga, tym bardziej się staramy.

Ta wypowiedź młodej studentki, która przed kilkoma laty samotnie mierzyła się z polską rzeczywistością edukacyjną, nakierowała specjalistów pracujących w poradni na trop (por. Zator-Peljan 2014: 32-38), który w konsekwencji pomógł rozwiązać trudności Saszy.

2.4. Zmiany społeczno-psychologiczne w funkcjonowaniu rodziny

Doświadczenie migracyjne niewątpliwie wpłynęło na sposób funkcjonowania rodziny Saszy w Polsce⁷. Najtrudniejszy był pierwszy miesiąc, szczególnie zagubiona czuła się mama. Z trudem poruszała się w gąszczu wymogów administracyjnych, urzędu do spraw cudzoziemców, szkoły itp. Starsza córka często musiała występować w roli tłumacza zwłaszcza w urzędach, w szkole, a następnie w poradni. Część kłopotów udało się rozwiązać dopiero dzięki życzliwości nauczycielek Saszy oraz specjalistów pracujących w poradni.

⁶ Ze względu na słabą znajomość polskiego mamy w wywiadzie uczestniczyła również starsza siostra Saszy, biegle mówiąca po polsku i rosyjsku.

⁷ Por. ujęte przez Baumann (2014: 97) w tabelę rodzaje zmian wynikających z emigracji.

Być może niepokoję Saszy, którym dał niewspółmierny upust w środowisku szkolnym, były odbiciem lęków mamy, która przytłoczona różnymi formalnościami w dwóch pierwszych miesiącach pobytu, stwarzała wrażenie osoby zagubionej, pełnej obaw, wątpiącej co do słuszności przyjazdu do Polski.

3. Działania wspomagające proces akulturacji Saszy

Doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość dla drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa.

(Ryszard Kapuściński, 2004)

W związku z rosnącą liczbą ukraińskich dzieci w naszych szkołach, warto zastanowić się nad opracowaniem rozwiązań systemowych, które mogłyby im ułatwić wchodzenie w polskie realia edukacyjne. Opracowanie poradnika informującego, na co mogą liczyć (jakie formy wsparcia są dostępne, w jakim wymiarze, jakich specjalistów można zaangażować do pomocy itp.) mogłoby pomóc nauczycielom wdrażać działania, minimalizujące szok kulturowy u dzieci.

3.1. Wsparcie udzielone przez szkołę

Tuż po zaobserwowaniu u Saszy pierwszych trudności natury adaptacyjnej wychowawczyni zasugerowała, by mama zgłosiła się na konsultację z psychologiem na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wychowawczyni Saszy oraz polonistka nigdy wcześniej nie uczyły dziecka cudzoziemskiego, nie były również uprzedzone przez dyrektora, że taki uczeń znajdzie się od września w klasie. Pomimo zaskoczenia nową sytuacją dydaktyczno-wychowawczą nauczycielki zrobiły wszystko, by chłopcu pomóc.

Zgodnie z najnowszym Rozporządzeniem MEN⁸, szkoła zapewniła uczniowi od początku roku szkolnego

⁸ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw. Na podstawie art. 94a ust.6 z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty.

dotatkowe, indywidualne zajęcia z języka polskiego jako obcego w wymiarze 5 godzin tygodniowo. Prowadząca je polonistka zapoznała się z dostępnymi na rynku wydawniczym pomocami dydaktycznymi do nauki języka polskiego jako obcego; zdecydowała także o doposażeniu szkolnej biblioteki w materiały do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego⁹.

We wrześniu oraz październiku 2016 roku wychowawczynie oraz polonistka uczestniczyły w szkoleniu metodycznym dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracyjnym, zorganizowanym z inicjatywy poradni psychologiczno-pedagogicznej w ramach sieci współpracy oraz samodoskonalenia. Podczas warsztatów prowadzonych przez pracowników Centrum Języka i Kultury Polskiej UJ w Krakowie nauczycielki miały okazję zapoznać się z materiałami pomocnymi w pracy z dziećmi dwujęzycznymi, a także z technikami nauczania polszczyzny jako języka drugiego.

3.2. Wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznej

Po przeprowadzeniu wywiadu specjalistycznego z mamą Saszy psycholog udzielił wskazówek dotyczących sposobów motywowania i wspierania chłopca w szkole. Jego dotychczasowe, niewłaściwe zachowania wynikały z dwóch nakładających się na siebie warunków: indywidualnego profilu osobowości (m.in. sposobu postrzegania siebie w nowym środowisku), sposobu odbioru polskiej kultury oraz stosunku do własnego języka ojczystego. Dlatego też zalecono, by:

- nie „wyróżniać” go jako ucznia, tj. unikać mówienia do niego po rosyjsku lub po angielsku, używać tylko języka polskiego¹⁰, a komunikaty wspierać elementami komunikacji niewerbalnej i/lub materiałem ikonicznym;

⁹ Z funduszy szkolnych zakupiono najnowszy podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku*. Seria *Junior* oraz *Obrazkowy słownik języka polskiego dla obcokrajowców* A. Seretny.

¹⁰ Stosowanie języka ojczystego dziecka, szczególnie na początku procesu akulturacji w nowym środowisku (zob. Lewczuk 2015; Mikulska 2016), najczęściej nie blokuje komunikacji, a ją ułatwia. Przypadek Saszy pokazuje jednak wyraźnie, że może być inaczej.

- dbać o prosty, zrozumiały przekaz, posługiwać się słowami-kluczami;
- z wycuciem kontrolować poziom zrozumienia komunikatu, by chłopiec nie miał poczucia, że jest pytany o sprawy, które pod względem poznawczym są dla niego oczywiste;
- dawać Saszy konkretne zadania do wykonania, by miał poczucie dążenia do celu i możliwości jego osiągnięcia.

By wesprzeć nauczycielki, pracownicy poradni zorganizowali spotkanie z *glottodydaktykiem*, rodowitym Ukraińcem, który na co dzień pracuje z dziećmi ukraińskimi w Krakowie, podczas którego otrzymały wskazówki dotyczące organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dla Saszy (zob. Lewczuk 2016: 68-69). Zaproponowano im także:

- udział w warsztatach metodycznych dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi¹¹;
- zgłoszenie ucznia do projektu „Teraz Polski!” działającego w ramach Koła Naukowego Glottodydaktyków UJ, celem zapewnienia mu dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego prowadzonych przez wolontariuszy, przyszłych glottodydaktyków polonistycznych.

W ramach wsparcia udzielonego rodzinie psycholog oraz nauczyciel języka polskiego pracujący w poradni zasugerowali, by:

- rodzina nie rezygnowała całkowicie z posługiwania się językiem rosyjskim¹²,
- mama nawiązała kontakt z Małopolskim Stowarzyszeniem na Rzecz Integracji Obcokrajowców w Krakowie¹³.

¹¹ Warsztaty te to najnowsza inicjatywa doskonaląca kompetencje krakowskich nauczycieli w nauczaniu dzieci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Są one realizowane w ramach projektu sieci wspomagania nauczycieli na terenie Krakowa. Udział w nich jest bezpłatny. Cykl spotkań rozpoczął się w VI 2016 roku i jest kontynuowany.

¹² Analizując proces akulturacji rodziny Saszy, można zauważyć, iż na razie zmierza on w kierunku asymilacji, a nie korzystniejszej dla dziecka *integracji*. Wskazuje na to całkowite otwarcie na język i kulturę polską, niechęć do rosyjskiego oraz odejście rodziny od tradycji ukraińskich (zob. Wróblewska-Pawlak 2004: 255-260).

¹³ Celem organizacji jest integracja migrantów z polskim społeczeństwem, ochrona przed potencjalnym wykluczeniem społecznym, wsparcie w działaniach formalnych i merytorycznych w kontaktach

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Przekazano też mamie kontakt do szkół językowych w Krakowie, które oferują kursy polskiego dla dorosłych.

4. Co się sprawdziło ...¹⁴

Już po trzech miesiącach pobytu w polskiej szkole dało się zauważyć pozytywne zmiany w funkcjonowaniu ucznia. Sasza ma coraz lepszy kontakt z rówieśnikami z klasy, jest bardzo lubiany, a nawet podziwiany ze względu na talent muzyczny (kontynuuje naukę gry na fortepianie, co pozytywnie wpływa na jego poczucie własnej wartości), zaczyna też rozumieć normy oraz zasady panujące w polskiej szkole. Chłopiec chętnie uczestniczy w dodatkowych zajęciach z polskiego, zaczyna też coraz częściej mówić po polsku.

Analiza przypadku Saszy pokazuje, że dobre rezultaty mogą przynieść następujące działania:

- zgłoszenie ucznia na **konsultację do poradni psychologiczno-pedagogicznej** specjalizującej się w udzielaniu pomocy dzieciom z doświadczeniem migracyjnym;
- ściśła, **zespołowa współpraca specjalistów** (psychologa oraz nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz nauczycieli szkolnych) w definiowaniu problemów oraz potrzeb dziecka cudzoziemskiego;
- nawiązanie dobrego, partnerskiego **kontaktu z mamą chłopca** zob. Grzymała-Moszczyńska 2015: 121);
- pomoc pracowników poradni w **wypracowaniu zasad współpracy** szkoły z rodzicami;
- **udzielanie bezpośredniej pomocy uczniowi oraz jego rodzicom** w nowych warunkach życia (m.in. pomoc rodzicom Saszy w wyborze szkoły

muzycznej w Krakowie), a także zaproponowanie mamie kursu polskiego dla obcokrajowców;

- ustalenie **zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy** psychologiczno-pedagogicznej, uwzględniającego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w tym szczególne uzdolnienia (zob. Grzymała-Moszczyńska, 2015: 122);
- nawiązanie **współpracy ze środowiskiem uniwersyteckim**, zgłoszenie ucznia do projektu „Teraz Polski” celem zapewnienia mu dodatkowych zajęć z języka polskiego z wolontariuszem;
- **wsparcie nauczycieli szkolnych** (m.in. zachęcanie do udziału w warsztatach metodycznych z dydaktyki języka polskiego jako obcego organizowanych dzięki współpracy UJ oraz poradni, zapoznanie ich z dostępnymi materiałami dydaktycznymi, m.in. podręczniki), zapewnienie stałych konsultacji z glottodydaktykiem, rodowitym Ukraińcem;
- w procesie dydaktyczno-wychowawczym **nacisk na otwartość, unikanie „negatywnego wyróżniania”**, stawianie wymagań adekwatnych do możliwości ucznia; budowanie atmosfery **bezpieczeństwa, zrozumienia**, lecz **bez** nadmiernej nadopiekuńczości w stosunku do ucznia;
- w **neutralizowaniu skutków szoku kulturowego** pomocne okazały się: kontynuowanie pasji muzycznych, rozbudzanie nowych zainteresowań, **dobre relacje** z najbliższymi (zwłaszcza z mamą oraz siostrą), **akceptacja** ze strony zespołu klasowego.

Przypadek Saszy pokazuje, że placówki oświatowe w Krakowie są coraz lepiej przygotowane na przyjęcie dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Dzięki działaniom wspierającym proces pedagogizacji środowiska nauczycielskiego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego (sieć wspomaganie nauczycieli finansowana przez Urząd Miasta w Krakowie, dofinansowanie do studiów podyplomowych itp.) coraz więcej uczących wie, jak udzielić dzieciom koniecznego wsparcia. Nie ma jednakże na razie spójnego systemu pomocy.

z urzędami i sądami polskimi. Wśród najważniejszych obszarów działań Stowarzyszenia znajduje się m.in. przeciwdziałanie bezrobociu oraz pomoc w samo zatrudnieniu, wspieranie przedsiębiorczości, ochrona praw oraz działanie na rzecz utrzymania tożsamości, kultury oraz języka wybranych mniejszości narodowych. Równie ważne są działania rzecz dzieci i młodzieży z trudnościami edukacyjnymi.

¹⁴ Przykłady dobrych praktyk znaleźć można także w publikacjach: Kłorek, Kubin (2012), Górka (2011: 21-29).

5. Podsumowanie

Przystosowanie dziecka do nowych warunków językowo-kulturowych jest procesem złożonym. Jego pomyślny przebieg wymaga zaangażowania rodziny oraz przemyślanych i dobrze zaplanowanych działań wspierających ze strony nowego środowiska dydaktyczno-wychowawczego ucznia. Czynniki, które proces ten mogą przyspieszać lub hamować, są:

- okoliczności migracji (często związane z jakąś traumą),
- sytuacja rodziny (m.in. status ekonomiczny, stosunek do migracji, pogodzenie się z tym co „tu i teraz”),
- tęsknota za krajem pochodzenia, poczucie straty oraz tymczasowości,
- trudności wynikające z ograniczonej znajomości języka kraju przyjmującego,
- różnice kulturowe (w tym te dotyczące organizacji procesu kształcenia w kraju wychodźstwa) oraz religijne,
- uwarunkowania psychofizyczne dziecka,
- jakość wsparcia udzielanego w kraju przyjmującym,
- wtórne trudności emocjonalne (spowodowane najczęściej nałożeniem się na siebie kilku czynników).

W wyniku migracji rodzin funkcjonowanie w wielokulturowym świecie staje się udziałem coraz większej liczby dzieci. W zjawisku tym tkwi ogromny potencjał. Można poznawać nowych ludzi i ich języki, poszerzać własne horyzonty, uczyć się otwartości na świat *innych* i jej doświadczać (zob. Baumann 2014: 101). Do rodziców i nauczycieli należy wprowadzanie dzieci w nowy świat oraz niesienie im pomocy w przezwyciężaniu towarzyszących migracji trudności emocjonalnych i językowych.

Słowa kluczowe: akulturacja, asymilacja, integracja, separacja, dwujęzyczność, dwukulturowość, studium przypadku

Bibliografia

Aron E.N., 2017, *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?*, GWP, Gdańsk.

Baumann K., 2014, *Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 97-102.

Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa.

Czykwin E., Misiejuk D., 2002, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok.

Fihel A., 2014, *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci* [w:] Biuletyn Migracyjny, nr 49, <http://www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a> [DW: 19.04.2018].

Guillermo-Sajdak M., 2015, *Bilingwizm polsko-hispański w Argentynie. Drogi akulturacji polskich emigrantów w Buenos Aires, Cordobie, Santa Fe oraz Misiones*, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW, Warszawa.

Górska M., 2011, *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Meritum” nr 1 (20), s.21-29.

Grzymała-Moszczyńska H. (red.), 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.

Jędryka B. K., 2014, *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s.42-53.

Kapuściński R., 2004, *Przemówienie z okazji nadania tytułu doktora honoris causa UJ*, <http://kapuscinski.info/spotkanie-z-innym-jako-wyzwanie-xxi-wieku.html> [DW:19.04.2018]

Klorek N., Kubin K. (red.), 2012, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Lewczuk P., 2016, *Polska szkoła a cudzoziemcy. Studium przypadku dziecka z Ukrainy* [w:]

Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego, A. Roter-Bourkane, A. Kwiatkowska (red.), Wydawnictwo Tetra-Studio, Poznań, s.61-69.

Mikulska A., 2016, *Dziecko chińskie w polskiej szkole. Studium przypadku M* [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, R. Dębski, W. Miodunka (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, s.163-176.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw, na podstawie art. 94a ust.6 z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, [DW: 22.04.2017]

Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język-tożsamość-migracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki, Warszawa.

Zator-Peljan J., 2014, *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s.32-38.

Poland as a well-developed country in the Central-Eastern Europe attracts more and more immigrants, mostly from Ukraine. Consequently, the profile of school pupils in Polish schools is currently changing. The aim of the article is to

show that acculturation process of a child speaking a language similar to Polish and coming from a country close to Poland is very complex. Its success depends on many factors (linguistic, psychological and social) and requires close cooperation of teachers, parents and specialists. The case of a boy from Ukraine, who began to attend a Polish school at the age of 11, is shown as an example of good practices.

Dominika Bucko

Wspomaganie rozwoju nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji

1. Wprowadzenie

Migracja ludności wynikająca z różnych przyczyn politycznych bądź ekonomicznych coraz częściej ma swój kres w państwach Europy Środkowej, w tym w Polsce. Implikuje to konieczność podjęcia, adresowanych do imigrantów oraz ich rodzin, działań adaptacyjnych, we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności, w tym także edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

Warto na wstępie prześledzić ewolucję podejścia charakteryzującego język polski jako obcy/drugi, z uwzględnieniem czynników socjologicznych i lingwistycznych, żeby właściwie przygotować kadrę nauczycielską do praktycznej realizacji wyzwania, jakie stawiają przed nią nowi uczniowie z doświadczeniem migracji. Nauczanie języka polskiego jako obcego ma już pewną ukształtowaną tradycję, zaś nauczaniem języka polskiego jako drugiego zajmowały się badania i publikacje m.in. Arabskiego (1985), Lipińskiej (2003), Miodunki (2010), czy Rabiej (2009 i 2010).

Miodunka w artykule *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* (2010) uściśla pojęcie,

przywołując podejście proponowane przez badaczy francuskich oraz anglojęzycznych. Autor rozróżnia dwa środowiska, które można objąć przywołaną terminologią i zauważa, że nauczanie polszczyzny jako języka drugiego dotyczy:

- nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego;
- dzieci i młodzież polonijną, uczącą się naszego języka za granicą.

(W. Miodunka, 2010a: 240-241)

W dydaktyce języków drugich wykorzystywane są koncepcje kształcenia językowego charakterystyczne oraz wypracowane w ramach nauczania języków obcych. Dotyczy to zarówno realizowanych programów nauczania, jak i stosowanych pomocy dydaktycznych.

Zróznicowanie nauczania języków obcych i języków drugich implikuje środowisko, w którym zachodzą oba opisane procesy. W pierwszym przypadku, to środowisko egzolingwalne i egzokulturowe.

W drugim z kolei – endolingwalne i endokulturowe. Podejście psycholingwistyczne zakłada uczenie się języka obcego w procesie sterowanym, natomiast w nauczaniu języka jako drugiego mamy do czynienia z naturalnym przyswajaniem, któremu towarzyszy dodatkowo sterowane nauczanie w szkole. Miodunka zwraca uwagę na potrzebę szybkiego wdrożenia skutecznych rozwiązań dydaktycznych, przypominając, że aby poznać język polski w stopniu porównywalnym do polskich rówieśników, dzieci z doświadczeniem migracji potrzebują około pięciu lat. Pamiętać należy, że szybciej uda im się opanować sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu, trudniej zaś czytania ze zrozumieniem (zwłaszcza tekstów literackich) oraz pisanie (Miodunka, 2016: 284).

Z opisaną sytuacją łączy się równocześnie koncepcja edukacji międzykulturowej, z możliwością wykorzystania osobistego doświadczenia imigrantów, co z kolei wzbogaca pracę dydaktyczną o materiały i pomoce nie tylko stosowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego, ale także języka ojczystego,

z uwzględnieniem wyboru metod i technik stosowanych w dydaktyce języków obcych (Gębał, 2018).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2016 roku w sprawie kształcenia cudzoziemców w polskim systemie oświaty (Dz.U. poz. 1453) reguluje zasady dostępności oraz nauczania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Obecne regulacje prawne gwarantują więc bezpłatną edukację cudzoziemcom i dzieciom polskich obywateli powracających z zagranicy, w tym prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego. Są tu określone zasady prowadzenia nauki, ilość godzin dydaktycznych, ramowy program czy zakres organizacji kształcenia – wprowadzona zostaje też możliwość utworzenia oddziału przygotowawczego. Akty prawne pozwalają również włączyć do pracy asystenta kulturowego, który mógłby wesprzeć ucznia (zestawienie form wsparcia obrazuje Tabela 1). Praktyka pokazuje jednak, że takie osoby zatrudnione są jeszcze w niewielu miejscach.

Tabela 1 *Formy wsparcia dla dzieci z doświadczeniem migracji*

Forma wsparcia	Cechy dziecka (łącznie, obowiązkowo)	Obligatoryjność formy pomocy
oddział przygotowawczy (par. 17 rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 9 września 2016)	(1) przybywa z zagranicy (2) nie zna języka polskiego lub zna go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki (3) wymaga dostosowania procesu kształcenia do jego potrzeb edukacyjnych (4) wymaga dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność jego kształcenia	Fakultatywne
dodatkowe lekcje języka polskiego (par. 18 rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 9 września 2016)	(1) przybywa z zagranicy (2) podlega obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki (3) nie zna języka polskiego albo zna go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki	Obowiązkowe
zajęcia wyrównawcze (par. 19 rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 9 września 2016)	(1) przybywa z zagranicy (2) podlega obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki (3) nie zna języka polskiego albo zna go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki (4) nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu	Obowiązkowe
asystent kulturowy (art. 94a ust. 4a ustawy o systemie oświaty)	(1) nie jest obywatelem polskim (2) podlega obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki (3) nie zna języka polskiego albo zna go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki	Obowiązkowe

(źródło: Grzymała-Moszczyńska i in., 2016a, s. 281)

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

2. Sieć współpracy i samokształcenia jako sposób wsparcia nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji

Trudno jednoznacznie określić, w jakim stopniu aktualne rozwiązania legislacyjne są skorelowane z codzienną praktyką edukacyjną. Z jednej strony, intuicyjne działania niektórych nauczycieli czy dyrektorów szkół koncentrują się na próbach ułatwienia startu szkolnego dzieciom z doświadczeniem migracji, z drugiej – świadomość takiej potrzeby w wielu miejscach jest jeszcze zbyt mała. Usprawiedliwieniem nie powinien być fakt nielicznych przypadków dzieci niewystarczająco dobrze znających język polski, gdyż już zaledwie jeden taki uczeń powinien skłonić nauczycieli do refleksji i podjęcia odpowiednich kroków, w celu ułatwienia mu szkolnego startu i kontynuacji nauki.

Samo uświadomienie sobie istniejącego problemu, choć ważne, jest jednak jeszcze niewystarczające, gdyż nauczycielom nauczania wczesnoszkolnego, a także uczącym na kolejnych etapach edukacyjnych często brakuje wiedzy i umiejętności, niezbędnych do nauczania języka polskiego jako obcego, a z czasem – drugiego. Często więc ustawowe godziny dodatkowe są w praktyce zajęciami uzupełniającymi z języka polskiego jako ojczystego lub w najlepszym wypadku intuicyjnie podejmowanymi próbami nauczania dzieci z doświadczeniem migracji zwrotów niezbędnych im w codziennej komunikacji. Coraz więcej nauczycieli odczuwa równocześnie potrzebę poszerzenia swoich kompetencji i zdobycia niezbędnych informacji na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego (Grzymała-Moszczyńska i in., 2016a). Nie wszyscy jednak są w stanie rozpocząć naukę na studiach podyplomowych organizowanych przez największe uniwersytety w Polsce. Warto więc podjąć trud stworzenia alternatywnych możliwości nabywania i podnoszenia kompetencji w tym zakresie. Dobrym przykładem tego typu działalności jest istniejąca od 2016 roku w Krakowie: **Sieć dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji, wielokulturowości i nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego**. Sieć powstała przy Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Dla Dzieci

z Niepowodzeniami Edukacyjnymi. Tu, w ramach wspomagania rozwoju szkół, realizowany jest program Sieci współpracy i samokształcenia. Tematy podejmowane w Sieci mogą mieć charakter metodyczny lub problemowy. Uczestnictwo w spotkaniach Sieci jest bezpłatne dla wszystkich nauczycieli z gminy miejskiej Kraków, zainteresowanych tą problematyką. Koordynuje prace Sieci – pisząca te słowa, a wykłady teoretyczne oraz spotkania warsztatowe prowadzi, w dużej mierze, pracownicy Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, które współpracuje z Poradnią. Warto podkreślić ewolucję, jaką ta forma szkolenia przeszła w okresie dwóch lat jej istnienia – pierwsi uczestnicy byli przez dyrekcje szkół niejako wyznaczani do udziału w spotkaniach, z czego część z nich pozostała do dziś, ale w kolejnym roku szkolnym zgłoszenia były już zupełnie dobrowolne i wynikały nie tylko z potrzeby doksztalcenia się czy poszerzania kompetencji, ale też z potrzeby serca – poczucia misji i zaangażowania w losy dzieci z doświadczeniem migracji, które zaczynają edukację w polskiej szkole.

Ogólny schemat działania Sieci uwzględnia: spotkania diagnostyczne – określanie potrzeb, planowanie tematyki szkoleń, organizację pracy; warsztaty metodyczne; spotkania z ekspertami; szkolenia otwarte; indywidualne konsultacje; pracę na platformie; ewaluację i wnioski.

3. Wyzwania towarzyszące nauczaniu dzieci cudzoziemskich i powracających z zagranicy

Podczas spotkań grupowych i indywidualnych konsultacji z nauczycielami wyłoniło się wiele wyzwań, z którymi przychodzi się zmierzyć nauczycielom w nowej rzeczywistości. Pierwszym jest zróżnicowanie uczniów z doświadczeniem migracji, wśród nich są bowiem dzieci:

- imigrantów o różnym statusie;
- pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej;
- uchodźców i osób starających się o status uchodźcy;
- przedstawicieli mniejszości narodowych;
- repatriantów;

- z małżeństw mieszanych;
- uczniowie zagraniczni
- powracające z zagranicy.

(Biernacka-Langier i in., 2010)

Nieznajomość lub ograniczona znajomość języka polskiego jest oczywiście największą, ale nie jedyną trudnością uczniów, na jaką wskazują nauczyciele. Do klas bardzo często trafiają osoby zupełnie nieznające języka polskiego, nierzadko nieposługujące się przy tym alfabetem łacińskim. Wymagają więc nauki od podstaw i to zarówno języka codziennej komunikacji, jak i języka edukacji szkolnej, który pozwoli im odnaleźć się podczas zajęć przedmiotowych. Warto podkreślić, że:

Ważnym aspektem rozwijania języka w sytuacji szkolnej jest budowanie podstaw do poznawania, rozumienia i używania tekstów specjalistycznych odnoszących się do przedmiotów szkolnych silnie powiązanych z dziedzinami wiedzy, z ich charakterystyczną terminologią, odbiegającą od codziennej, nawet starannej polszczyzny. Trzeba pamiętać, że język w sytuacji szkolnej z jednej strony jest przedmiotem poznania, a z drugiej – umożliwia uczenie się i prezentowanie tego, czego się nauczyliśmy.

(Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018: 5)

W praktyce, dzieci na początku swojej ścieżki edukacyjnej przebywają z rówieśnikami podczas zajęć, rozumiejąc niewiele albo nic i nie potrafiąc komunikować swoich podstawowych potrzeb oraz odczuć, co dodatkowo pogłębia poczucie zagubienia, dezorientacji, alienacji. W przypadku dzieci cudzoziemskich sytuacja jest trudna, lecz oczywista. Inaczej rzecz się ma z uczniami powracającymi z zagranicy, potrzebę (re)adaptacji językowej podkreślają Lipińska i Seretny, zauważając, że język polski nie jest w przypadku tych uczniów językiem ojczystym, ale odziedziczonym (JOD). Badaczki zaznaczają przy tym, że:

Ci którzy posługują się JOD, choć często sprawiają wrażenie rodzimych użytkowników języka ze względu na niezłą sprawność komunikacyjną, w istocie nimi nie są. Ich polszczyzna jest zdecydowanie uboższa, nieadekwatna do wieku i poziomu edukacji, często też odstaje od odmiany standardowej.

(Lipińska, Seretny, 2017: 266)

Kolejną przeszkodą, utrudniającą dobry kontakt z dziećmi, jest **nieznajomość lub ograniczona znajomość systemu szkolnego**. Zasady i reguły panujące w polskiej szkole często są odmienne od tych, z którymi charakteryzowani uczniowie mieli dotychczas do czynienia, a ograniczenia językowe nie ułatwiają orientacji w obowiązujących ich teraz zasadach. Zjawisko to jest zresztą znacznie szersze i przez uczestników Sieci określane **szokiem kulturowym**, związanym z przybyciem do nieznanego środowiska (Biernacka-Langier i in., 2010). Nieznajomość kultury, zwyczajów i zasad panujących w nowym miejscu wywołuje stres, frustrację, bezradność, często przejawia się negatywnym nastawieniem do sytuacji i osób, może też mieć swoje odbicie w samopoczuciu i stanie zdrowia. Warto uświadomić sobie, że zjawisko szoku kulturowego dotyczy zarówno dzieci cudzoziemskie jak i polskie, które powracają z emigracji, choć doświadczenia te nie są tożsame, a w przypadku dzieci powracających mogą być paradoksalnie znacznie trudniejsze (Grzymała-Moszczyńska i in., 2016b).

Nauczyciele zauważają też **trudności w akceptacji odmienności**, podkreślając ich obustronny charakter. Warto zauważyć, że także dla polskich dzieci przybycie nowego kolegi do klasy czy szkoły jest sytuacją niecodzienną, budzącą zainteresowanie czy niepokój. Specjaliści wielokrotnie podkreślają, jak ważne jest odpowiednie przygotowanie klasy (w tym także rodziców) na przybycie ucznia odmiennego językowo, kulturowo czy etnicznie. Budujące są zatem relacje nauczycieli, którzy skutecznie wspomagają proces adaptacji swoich podopiecznych, czyniąc z ich języka i kultury atut, wart zaprezentowania pozostałym uczniom i ich rodzicom – np. *dzień wietnamski* czy *dzień filipiński* w klasie.

Nie zawsze udaje się też skutecznie zintegrować klasę, bywa, że zanim nauczyciele osiągną w długim procesie pożądaną rezultat, obserwują **agresywne zachowania dzieci z doświadczeniem migracji, wynikające z braku zrozumienia przez rówieśników**, poczucia odmienności, a także braku akceptacji dla nowej dla nich sytuacji. Nauczyciele poszukują więc skutecznych sposobów wspierania dzieci, które znalazły się w takiej sytuacji, dotarcia do nich i wskazania właściwej drogi działania (Biernacka-Langier

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

i in., 2010). Warto po raz kolejny uświadomić sobie, że problem ten dotyka też dzieci powracające z zagranicy, gdyż często ich znajomość polszczyzny jest niewystarczająca dla pełnego wyrażania swoich przekonań, odczuć i emocji. Konsekwencją tego jest odbieranie ich przez rówieśników jako osoby zamknięte w sobie, czy po prostu inne niż są w rzeczywistości. Często czujność nauczycieli i rodziców jest w tym przypadku uśpiona, opiekunowie wychodzą bowiem z założenia, że skoro dziecko komunikuje się w języku polskim, to nie będzie miało problemów na innych płaszczyznach (Lipińska, Seretny, 2017).

Kolejnym aspektem w procesie dydaktycznym jest **wolniejsze tempo pracy nowych uczniów**, będące oczywistą konsekwencją wymienionych wcześniej trudności. Nauczyciele poszukują więc rozwiązań, aby podopiecznym, niewystarczająco znającym język polski, umożliwić realizację choć części materiału i wspomóc w codziennej pracy na lekcji. Warto pamiętać, że zarówno w przypadku dzieci cudzoziemskich jak i powracających trudności edukacyjne są często wynikiem nie tyle braku wiedzy, co nieumiejętności jej zaprezentowania w języku polskim (Lipińska, Seretny, 2017).

Niejednokrotnie wśród sygnalizowanych przeszkód pojawia się także **brak motywacji do nauki języka polskiego**, który ma swoje podłoże w przeżyciach i emocjach młodych ludzi. Niektórzy z nich mają świadomość tymczasowości sytuacji, w jakiej się znaleźli (rodzice to pracownicy sezonowi lub na kontrakcie, czy też planujący dalszą migrację), dla innych pobyt w Polsce, z różnych względów, nie zyskuje akceptacji, czemu dają wyraz właśnie poprzez niechęć do nauki języka. Uświadomienie tych zależności pozwala nauczycielom zrozumieć ograniczenia w pełnym uczestnictwie tych uczniów zarówno w życiu szkoły i klasy, jak też sprawnym przyswajaniu treści przedmiotowych.

Inną grupę problemów, podnoszonych przez uczestników Sieci, stanowią uświadamiane **własne ograniczenia nauczycieli**, a wśród nich:

- niedostateczne przygotowanie zawodowe do edukacji dzieci cudzoziemskich;
- nieznajomość języka, tradycji i zwyczajów nowo przybyłych uczniów;

- trudne relacje z rodzicami dzieci cudzoziemskich;
- problemy z ocenianiem indywidualnych postępów i postaw uczniów cudzoziemskich;
- trudności z diagnozą problemów danego dziecka z doświadczeniem migracji.

Refleksja nad stopniem przygotowania do nauczania dzieci z doświadczeniem migracji, to pierwszy i bardzo istotny krok na drodze podnoszenia swoich kompetencji i podnoszenia jakości pracy. Nauczyciele uczestniczący w pracach sieci, to najczęściej pasjonaci i profesjonalści, którym leży na sercu dobro podopiecznych. Poszukują więc oni nowych rozwiązań, wiadomości, umiejętności, rzetelnych materiałów i sprawdzonych metod pracy, dzięki którym prowadzone przez nich zajęcia stają się bardziej efektywne.

Nauczyciele wskazują często na nieznajomość języka, tradycji i zwyczajów nowo przybyłych uczniów. Warto podkreślić, że nauczyciel staje się mediatorem kulturowym.

Jego funkcja nie polega już na przekazywaniu wiedzy, ale raczej na pomocy w zakresie sposobów pokonywania przeszkód związanych z pobytem w nowym środowisku społecznym i/lub kulturowym. Nauczyciel zmienia się w „przekaziciela kultury”, pomagając uczącemu się w spełnianiu się, w odkrywaniu Innego, w dekodowaniu kultury przyjmującego go kraju.

(Janowska, 2017: 246)

I choć dokładne poznanie wszystkich kultur nie jest ani możliwe, ani konieczne, to świadomość ogólnych zasad i norm panujących w kraju, z którego pochodzi nowy uczeń, jest zapewne dużą pomocą w budowaniu pozytywnych relacji w klasie. O ile można samodzielnie doksztalczyć się w zakresie podstawowych informacji o kulturze, zwyczajach i realiach życia, o tyle poznanie języka uczniów – np. wietnamskiego czy filipińskiego jest już sporym wyzwaniem.

Pomoc w przekroczeniu tej bariery może stanowić obecność asystenta kulturowego, ale jak już wspomniano, jest to nieczęsta sytuacja w szkołach, więc inicjatywa zdobycia niezbędnej wiedzy pozostaje po stronie pedagogów. Kolejnym problemem są utrudnione relacje z rodzicami dzieci cudzoziemskich. To wynik przed wszystkim bariery językowej – rodzice

niejednokrotnie nie uczą się języka polskiego lub znają go w niewielkim stopniu, w skrajnych przypadkach stawiając swoje dzieci w roli tłumaczy, nie tylko w szkole, ale też w miejscach publicznych czy urzędach. Często też rodzice nie mają świadomości, z jakimi trudnościami musi radzić sobie ich dziecko w nowym środowisku szkolnym, a także w jaki sposób mogliby je wspomóc pod względem edukacyjnym i emocjonalnym. Rodzice nie znają także zasad panujących w polskiej szkole oraz reguł relacji nauczyciel-rodzic – nie przychodzą na zebrania, nie angażują się w życie klasy czy szkoły, nie monitorują postępów swojego dziecka. Z drugiej strony, nie brakuje przykładów na to, że tę trudną sytuację można (najczęściej dzięki zaangażowaniu nauczyciela) zmienić, z istotną korzyścią dla ucznia. Warto przywołać chociażby zachęcenie rodziców do korzystania ze wsparcia korepetytorów, którzy byli w stałym kontakcie z nauczycielem prowadzącym, dzięki czemu mogli podążać za realizowanym na lekcjach programem. W sferze społecznej zaś bardzo pozytywny skutek przynosi angażowanie rodziców w życie szkoły (nawet tak prozaiczne, jak pomoc podczas zajęć na basenie), co w rezultacie pomaga w zaakceptowaniu przez dzieci nowej koleżanki, a jej mamę zmotywowało do rozpoczęcia nauki języka polskiego.

Trudności z ocenianiem indywidualnych postępów i postaw uczniów cudzoziemskich, a także z odpowiednią diagnozą problemów danego dziecka to kolejne aspekty, o których wspominają nauczyciele. Z jednej strony są bowiem zobligowani do realizacji podstawy programowej oraz wystawiania ocen na zasadach wynikających z tego dokumentu, z drugiej jednak wyraźnie dostrzegają ograniczenia językowe swoich podopiecznych, którzy znacznie wolniej opowiadają nowy materiał i niejednokrotnie nie potrafią właściwie zaprezentować swojej wiedzy. Tak więc i w tym wypadku nauczyciele muszą polegać przede wszystkim na swojej intuicji oraz doświadczeniu zawodowym, gdyż aktualnie brak konkretnych dokumentów czy wytycznych, które mogłyby stanowić dla nich istotny punkt odniesienia w zakresie oceniania dzieci z doświadczeniem migracji. Podobna sytuacja występuje w diagnozowaniu specyficznych trudności

w uczeniu się – problemem jest bowiem jednoznaczne stwierdzenie, czy obserwowane deficyty są wynikiem niewystarczającej znajomości przez ucznia języka polskiego, czy też mają swoje podłoże w zaburzeniach rozwojowych dziecka (Grzymała-Moszczyńska i in., 2016b).

Powyżej przywołano tylko najczęściej powtarzające się problemy nauczycieli, gdyż tak naprawdę, każda opisywana przez uczestników Sieci sytuacja, jest odmienna i w pewnym sensie nietypowa. Wpływ mają na to liczne zmienne – pochodzenie uczniów, ich sytuacja społeczna i materialna, świadomość i zaangażowanie rodziców, relacje rodzinne, emocjonalne nastawienie ucznia do nowej sytuacji, stosunek polskich uczniów i ich rodziców do nowego członka klasy, czy nawet polityka szkoły względem dzieci z doświadczeniem migracji, a także, a może przede wszystkim, osobiste zaangażowanie nauczyciela prowadzącego.

4. Formy wspomagania nauczycieli podczas pracy Sieci, opinie, oczekiwania

Biorąc pod uwagę wszystkie wspomniane aspekty, przyznać należy, że przed świadomymi nauczycielami cudzoziemskich uczniów stoi naprawdę spore wyzwanie. Działania Sieci mają na celu realizację tego wyzwania nieco ułatwić, poprzez wsparcie merytoryczne, ale nie tylko. Szybko bowiem zaobserwowano, że poza teoretycznymi wykładami, warsztatami metodycznymi, wskazywaniem polecanych materiałów i metod pracy, bardzo ważnym aspektem spotkań nauczycieli w ramach Sieci stała się możliwość wymiany doświadczeń, próba wspólnego rozwiązywania problemów oraz świadomość, że więcej osób mierzy się na co dzień z podobnymi trudnościami.

Warstwa merytoryczna spotkań pozostaje bezsprzecznie największą wartością w pracy Sieci. Zróżnicowana tematyka wykładów i szkoleń jest odpowiedzią na zapotrzebowania nauczycieli i próbą wskazania dalszych kierunków dociekań i rozwoju kompetencji. Zainteresowanie grupą pewnych strategicznych zagadnień jest niezmiennie, dlatego są omawiane kilkakrotnie, zawsze też wprowadzane

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

są nowe tematy. Do tej pory odbyły się szkolenia z zakresu metodyki nauczania, psychologii, nowych technologii czy prawa. Były one poświęcone, m.in.: specyfice pracy dydaktycznej w klasach zróżnicowanych językowo, tworzeniu materiałów edukacyjnych dla uczniów imigranckich, psychologicznym podstawom uczenia się języków obcych, nowym technologiom w kształceniu językowym dzieci i młodzieży, dwujęzyczności w szkole jako wyzwaniu dla dziecka, rodziców i nauczycieli, neuroedukacji, wielokulturowości w polskiej szkole, językowi edukacji szkolnej w realiach polskiej szkoły, prawnym uwarunkowaniom pobytu dziecka z doświadczeniem migracji w polskiej szkole, a także materiałom dydaktycznym do nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego.

Nauczyciele docenili zarówno wykładowy jak i warsztatowy charakter spotkań, często zwracając się z prośbą o pogłębienie lub wręcz powtórzenie pewnych tematów. Ponadto, w kwestiach indywidualnych, mogli zwracać się do koordynatora podczas spotkań grupowych oraz konsultacji. Platforma: www.doskonaleniewsieci.pl, stała się natomiast swoistym repozytorium materiałów, publikacji, inspiracji, przydatnych w pracy nauczycieli oraz przestrzenią wymiany dobrych praktyk. Była też jednym ze sposobów ewaluacji bieżących prac w Sieci. To właśnie na podstawie ankiet oraz osobistych rozmów z uczestnikami nadawany jest dalszy kierunek funkcjonowania zespołu, w którym spotykają się prawdziwi pasjonaci swojego zawodu.

Warto w tym miejscu przywołać wybrane, anonimowe opinie nauczycieli uczestniczących w pracach Sieci, aby pokazać, jak duże znaczenie ma dla ich rozwoju ta inicjatywa oraz jak duże jest zapotrzebowanie na podobne formy wsparcia.

Moje uczestnictwo w Sieci, pozwoliło mi skonfrontować moje rozwiązania dydaktyczne z nauczycielami z innych szkół, gdzie również pojawił się problem dzieci obcojęzycznych. Uświadomiłam sobie, że moje wieloletnie doświadczenie (ponad 30 lat praktyki) moja intuicja, empatia i znajomość psychologii skierowały mnie na takie ścieżki poszukiwań dydaktycznych, które zaowocowały sukcesem.

Czytając publikacje zamieszczone na platformie czy uczestnicząc w warsztatach prowadzonych przez autorytety w zakresie

nauki języka polskiego, miałam szansę wzbogacić mój warsztat. Wszelkie przydatne wskazówki i uwagi uwzględniałam w mojej codziennej pracy z dziećmi narodowości wietnamskiej.

To wspaniały program, dzięki niemu poznała sporo nowych metod pracy i pozycji, z których obecnie korzystam. Poznałam też inne osoby pracujące z dziećmi takimi jak moje, mogłam wymienić się doświadczeniami i sporo nauczyć, dzięki temu organizowane zajęcia są ciekawsze, a moi podopieczni uzyskują lepsze wyniki. Cieszy mnie, gdy patrzę, jak szybko się asymilują i zapominają o tym, co jeszcze niedawno przeszli.

Sieć to dla mnie przede wszystkim okazja do spotkań i wymiany doświadczeń. Bardzo wartościowe były dla mnie zwłaszcza spotkania i atmosfera, która pozwalała na otwartość i swobodne dzielenie się różnymi doświadczeniami i „zderzeniami teorii z rzeczywistością”.

Wśród oczekiwań na przyszłość wśród nauczycieli przeważały dotyczące konkretnych scenariuszy i materiałów do zajęć, zwłaszcza dla uczniów, którzy w ogóle nie znają języka polskiego. Równie istotne okazało się poznanie sposobów przełamywania barier i rozwiązywania problemów dzieci cudzoziemskich, a także skutecznego motywowania domu rodzinnego ucznia do aktywniejszego wsparcia dziecka w nauce języka polskiego. Niezmiennie nauczyciele sygnalizują potrzebę spotkań dotyczących metod pracy oraz ich dostosowywania do wieku ucznia. Równie często podnoszone są aspekty psychologiczne i logopedyczne jako wyzwania w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Tematów do omówienia na kolejne miesiące pracy Sieci nie brakuje, jej grono wciąż się powiększa, a zaangażowanie uczestników rośnie, co pozwala pozytywnie spoglądać w przyszłość. Mając pełną świadomość, że optymalnym rozwiązaniem byłoby zatrudnianie nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego w szkołach oraz wspieranie ich pracy obecnością asystenta kulturowego, należy wyrazić uznanie dla tych, którzy samodzielnie rozwijają własną świadomość i wiedzę glottodydaktyczną, logopedyczną oraz psychologiczną, aby wesprzeć uczniów z doświadczeniem migracji w swoich klasach i szkołach.

5. Zakończenie

Warto mieć na uwadze potrzebę tworzenia dla dzieci przyjaznego środowiska szkolnego, w którym w optymalnych dla siebie warunkach będą mogli integrować się z rówieśnikami, zdobywać wiedzę, nabywać niezbędne kompetencje społeczne, często stanowić wsparcie językowe i kulturowe dla własnych rodziców, a także w wielu przypadkach – uporać się z trudnościami emocjonalnymi i psychologicznymi. W tym kontekście szczególnie ważne staje się stworzenie możliwości podnoszenia kompetencji przez nauczycieli pracujących na wszystkich etapach edukacji. Pozwoli to im w przyszłości skutecznie oraz w pełni profesjonalnie uczyć języka i kultury polskiej dzieci z doświadczeniem migracji, a także wspierać je we wszechstronnym rozwoju kompetencji społecznych, kulturowych, językowych.

Bibliografia

- Bernacka-Langier A. i in. (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracującym z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa.
- Gębał P. E. (2018) *Podstawy dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlak J., Szydłowska P., Klakla J.B. (2016a), *Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą – praktyczne wskazówki dla psychologów*, „Psychologia Wychowawcza”, 52 (66), s. 267–284.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlak J., Szydłowska P., Klakla J.B. (2016b), *Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w obliczu powrotów dzieci i młodzieży z emigracji*, „Psychologia Wychowawcza”, 52 (66), s. 172–186.
- Janowska I. (2017), *Rola nauczyciela w podejściu interkulturowym*, w: *Każdy uczeń jest ważny*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2017), *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole –studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, w: *Każdy uczeń jest ważny*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków.
- Miodunka W. T. (2014), *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria”, nr 17/2014, s. 199-226.
- Miodunka W. T. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pocho-dzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/ 2018, s. 5-10.
- Szybura A. (2016), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2016, s. 99-105.

Support of the professional development of teachers of migrant children.

Poland's integration into the European structures, the dynamic and intensive migration processes, resulting in growing interest in Poland as a place to stay, live and work for both political and economic immigrants flowing in from some new directions and areas of the world, and last but not least, related new legislation, including educational regulations, create a new perspective for Polish glottodidactics. Special support is required for teachers working in Polish schools admitting more and more pupils with experience of migration – children of either foreigners or Poles returning from extended stays abroad. Aiding teachers' professional development and enabling them to improve their knowledge and competencies will have a positive impact on the situation of pupils with insufficient or no command of the Polish language. The Collaborative and Autodidactic Network described in the paper generates a space where theoretical lectures, methodological workshops, individual consultations, and sharing good practices enable teachers to gain new information and skills required to professionally guide pupils with experience of migration.