



KWARTALNIK POLONICUM

NR 33
Warszawa 2019

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

W numerze:

OD REDAKCJI

O numerze 33 – redaktor naczelny Piotr Garncarek 3

O JĘZYKU

Zarobić czy dorobić? Czasowniki prefiksalne na zajęciach języka polskiego jako obcego. Słotwórczo-gniazdowe podejście do prezentacji materiału – Jewgienija Żejmo 5

Jak rozwiązać dylematy ortograficzne Bułgarów uczących się języka polskiego – Pamela Kaczmarek 13

Kurs dla pracowników hotelu – prezentacja nowych materiałów do nauczania języka zawodowego – Anna Czerwińska-Trzaskoma, Ewa Woźniczka-Wawryków 23

Samoocena kompetencji językowej studentów a metody pracy lektora w grupie niejednorodnej – Joanna Lustanski 30

Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich. Gry i zabawy jako główne narzędzie pracy na zajęciach z dziećmi w klasach I-III szkoły podstawowej – Joanna Paradowska 36

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Nie tylko nóż i widelec... Co może dziwić studenta z Chin i jak pomóc mu odnaleźć się w polskiej codzienności i w polskim systemie edukacyjnym? – Tomasz Wegner 45

Pocztówka z Chin: W Sycuanie mówimy po polsku – Monika Mańka 50

*„Wyjazd to inwestycja w rozwój młodych ludzi, której nikt nie wykorzystuje po ich powrocie do kraju.”
Wyjazdy na lektorat zagraniczny i ich wpływ na podejście lektorów języka polskiego jako obcego do siebie i swego zawodu* – Mariusz Czech 55

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

Łatwo ci mówić! Katarzyny Bednarskiej-Adamowicz, Kamili Dembińskiej, Agnieszki Małyksi – Aleksandra Świącka 63

Słowo daję! Ćwiczenia leksykalne z języka polskiego jako obcego na poziomie A1 Anny Kowalczyk – Aleksandra Świącka 66

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



KWARTALNIK POLONICUM

NR 33
Warszawa 2019

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

W numerze:

CONTENTS

From editor-in-chief – Piotr Garncarek 3

OF LANGUAGE

Prefixal verbs in lessons of Polish as a foreign language at an advanced level. Word-formation nests to present the lexical material – Jewgienija Żejmo 5

How to solve spelling dilemmas of Bulgarians learning Polish – Pamela Kaczmarek 13

The course for the employees of the hotel – the presentation of new materials for teaching professional language – Anna Czerwińska-Trzaskoma, Ewa Woźniczka-Wawryków 23

Students' self-evaluation of language competence in reference to teaching methods applied in the heterogeneous group – Joanna Lustanski 30

The peculiarity of teaching Polish as a foreign language to children. Games as a main instrument of teaching children from 1st to 3rd grade of elementary school – Joanna Paradowska 36

POLISH STUDIES IN THE WORLD

A knife, a fork and... What else could be surprising for Chinese students while staying in Poland and being part of Polish educational system? – Tomasz Wegner 45

The postcard from China: in Sichuan we speak Polish – Monika Mańka 50

"The departure to teach Polish abroad is an investment in the development of young people that is not exploited after their return to the country". Teaching Polish abroad and its impact on the teachers' approach to their profession – Mariusz Czech 55

OF BOOKS AND HANDBOOKS

Łatwo ci mówić! Katarzyny Bednarskiej-Adamowicz, Kamili Dembińskiej, Agnieszki Małycki – Aleksandra Święcka 63

Słowo daję! Ćwiczenia leksykalne z języka polskiego jako obcego na poziomie A1 Anny Kowalczyk – Aleksandra Święcka 66

OD REDAKCJI

Drodzy Czytelnicy,

trzynasty rok istnienia naszego Pisma okazał się być dla nas niezbyt fortunny. Nie znaleźliśmy uznania w ocenie ekspertów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W konsekwencji czego, Kwartalnik POLONICUM nie pojawił się na nowej liście naukowych czasopism punktowanych. Oczywiście zabiegamy o powrót do dawnego statusu. Chcielibyśmy nadal redagować nasz periodyk. Wiemy od Państwa, osób związanych zawodowo z glottodydaktyką polonistyczną, że nie działaliśmy przez te lata w naukowej i intelektualnej próżni. Wiemy, że Kwartalnik stanowił istotny element naszego dyskursu, wymiany informacji oraz integracji środowiska. Dziękujemy za wszystkie głosy wsparcia a nawet uznania. Działaliśmy od samego początku na pograniczu dwóch, naszym zdaniem oczywistych w nauczania języka obcego bytów – tego naukowego i tego dydaktycznego. Nie pociesza nas fakt, że w podobnej sytuacji znalazły się redakcje wielu innych, bardziej szacownych i rozpoznawalnych pism.

Trudniej będzie nam informować Państwa również o działaniach Centrum POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie właśnie już po raz czternasty przyznano Nagrody za wybitne zasługi w krzewieniu kultury polskiej i języka polskiego na świecie. W tym roku Kapituła pod przewodnictwem Rektora UW, prof. dr. Hab. Marcina Pałysa, przyznała dwie równorzędne Nagrody POLONICUM 2019 doceniając zasługi niezwyklejących Laureatów: prof. Swietłany Musijenko z Białorusi i prof. Gabriela Mokeda z Izraela.

Prof. Swietłana Musijenko to twórczyni pierwszej w białoruskiej historii edukacji katedry filologii polskiej, przewodnicząca naukowo-dydaktycznego centrum koordynacyjnego „Międzynarodowy Instytut Adama Mickiewicza”, twórczyni Muzeum Zofii Nałkowskiej w Grodnie. Jest profesorem Katedry Języków Obcych Grodzieńskiego Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały i autorką ponad 500 prac naukowych.



Na zdjęciu od lewej: dr Piotr Kajak – wicedyrektor Centrum Polonicum, prof. dr hab. Zbigniew Greń – Dziekan Wydziału Polonistyki, Jego Magnificencja prof. dr hab. Marcin Pałys – Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Grzegorz Leszczyński – Dyrektor Centrum Polonicum, Laureaci Nagrody 2019 – prof. Swietłana Musijenko, prof. Gabriel Moked
Fot. Paweł Smulski

Gabriel Moked urodził się w Warszawie, przy ul. Solnej – udało mu się wraz z matką wyjść z getta przez słynną bramę sądów. Po wojnie wyemigrował do Izraela, a na Uniwersytecie Oxfordzkim uzyskał tytuł doktora filozofii. Jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu Ben-Guriona w Ber Szewie i redaktorem naczelnym dwóch pism: Ah'shav (Teraz) i The Jerusalem Review. Przetłumaczył na język hebrajski dzieła Brunona Schulza, Bolesława Leśmiana, Juliana Tuwima, Wisławy Szymborskiej, Czesława Miłosza i innych. Jego wielką pasją jest analizowanie wpływu poezji polskiej na hebrajską.

W imieniu całej naszej Redakcji zapewniam Państwa, że mamy nadzieję, iż jeszcze nie raz uda nam się zachęcać Was do lektury Kwartalnika Polonicum, a kiedy to nastąpi, poinformujemy Państwa na naszej stronie internetowej. Są tam dostępne wszystkie numery naszego Kwartalnika.

Piotr Garncarek

STOWARZYSZENIE „BRISTOL”
POLSKICH I ZAGRANICZNYCH NAUCZYCIELI
KULTURY POLSKIEJ I JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO
02-078 Warszawa, ul. Ludwika Krzywickiego 34
tel. 625-42-53, 625-42-67, 625-75-27

Katowice, 8 września 2019 roku

dr hab. Piotr Garncarek
Redaktor Naczelny
Kwartalnika Polonicum

Opinia

Kwartalnik Polonicum wydawany od kilkunastu lat przez Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego jest ważną dla środowiska zajmującego się glottodydaktyką polonistyczną platformą wymiany doświadczeń dydaktycznych, miejscem dyskusji poświęconych najnowszym zjawiskom związanym z edukacją cudzoziemców w Polsce i na świecie. *Kwartalnik* ukazuje się nie tylko w tradycyjnej, papierowej wersji, ale ma także formę elektroniczną, co pozwala znacząco zwiększyć krąg odbiorców. Treści zamieszczone w czasopiśmie docierają do odległych środowisk polonijnych np. w Australii czy w obu Amerykach i stają się niejednokrotnie pierwszym źródłem informacji na temat dopiero co opublikowanych podręczników czy pomocy dydaktycznych do nauczania jppo. Redakcja czasopisma od lat starała się zachować równowagę pomiędzy zamieszczaniem tekstów znanych w świecie glottodydaktyki badaczy a publikacjami młodych adeptów naszej dyscypliny. Jest to niezwykle cenne dla rozwoju młodej kadry naukowo-dydaktycznej, pozwala ożywczo wpływa także na rozwój obszaru badań, którymi zajmują się poloniści-glottodydaktycy. Wszystkie teksty zamieszczane na łamach pisma są recenzowane, a nad całością czuwa rada naukowa. Gwarantuje to wysoką jakość publikacji oraz pozwala mieć pewność, że poszczególne artykuły ściśle są związane z profilem czasopisma.

Ostatnio pismo stało się również przestrzenią prezentacji osiągnięć badawczych najważniejszych ośrodków uniwersyteckich, które w Polsce zajmują się kształceniem cudzoziemców. W pierwszej kolejności obok Uniwersytetu Warszawskiego zostały zaprezentowane szkoły działające w Uniwersytecie Wrocławskim, Śląskim i Jagiellońskim. Prezentacja dorobku naukowego osób związanych z tymi jednostkami pozwoliła na uwypuklenie pewnego profilu badawczego typowego dla poszczególnych ośrodków akademickich zajmujących się edukacją polonistyczną obcokrajowców, a zarazem na zaznaczenie odrębności naszej specjalności w ramach dyscyplin, jakimi są językoznawstwo,

literaturoznawstwo, nauki o kulturze i religii. *Kwartalnik Polonicum* stanowi na polskim rynku wydawniczym ciekawe i arcyważne dopełnienie treści zamieszczanych w starszych od niego czasopiśmie naukowych, jak „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” i „Postscriptum Polonistyczne”, pism które ubiegały się w nowej procedurze o wpisanie na listę czasopism punktowanych.

W imieniu środowiska polonistycznego związanego ze Stowarzyszeniem „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego pragnę podkreślić, że obecność *Kwartalnika Polonicum* na polskim rynku wydawniczym jest cenna i konieczna dla wielopłaszczyznowego rozwoju obszaru badań, którymi zajmuje się glottodydaktyka polonistyczna. Ponadto należy podkreślić, że pismo gwarantuje wymianę doświadczeń metodycznych, gotowych propozycji zajęć oraz stanowi miejsce wymiany nowych idei.

w imieniu Zarządu

Aleksandra Achtelek
dr hab. Aleksandra Achtelek
prezes
Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych
Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego

Jewgienija Żejmo

Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Humboldta w Berlinie / University of Warsaw, Humboldt University of Berlin

Zarobić czy dorobić? Czasowniki prefiksalne na zajęciach języka polskiego jako obcego. Słotwórczo-gniazdowe podejście do prezentacji materiału

Wstęp

Prefiksacja czasownikowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego daje niemal nieograniczone możliwości rozbudowywania zasobu słownictwa. Rozumienie zasad derywacji znacząco poszerza potencjalny (bierny) zasób słownictwa studentów, zaś opanowanie nawyków operowania czasownikami prefiksalnymi jest rezultatem prób poprawnego użycia przez nich tych czasowników zgodnie z obowiązującymi zasadami derywacji.

1. Prefiksacja czasownikowa w glottodydaktyce polonistycznej

Znaczenie procesów słotwórczych w procesie nauczania języka polskiego jako obcego wzrasta wraz z podnoszeniem poziomu znajomości języka, co z reguły uwzględniają autorzy podręczników i materiałów dydaktycznych. Dotyczy to również prefiksacji czasownikowej. Niemniej przegląd pozycji wydawniczych wskazuje na brak usystematyzowanego wszechstronnego podejścia do wprowadzania tego rodzaju materiału.

Dziwi fakt, że do tej pory w szerokiej ofercie wydawniczej nie znalazło się żadne wydanie poświęcone w całości zagadnieniu prefiksacji czasownikowej, mimo wagi tego zjawiska językowego¹.

¹ Aktualna oferta wydawnicza zawiera m.in. pozycje prezentujące rzadsze zagadnienia gramatyczne (A. Szczepanek, 2015, *Byłe by*

W glottodydaktyce polonistycznej kwestia prefiksacji czasownikowej jest marginalizowana, a zapoznanie studentów z zagadnieniem derywacji czasownikowej oraz wyrobienie nawyków poprawnego użycia czasowników prefiksalnych ma przeważnie sporadyczny charakter².

2. Złożony charakter prefiksacji czasownikowej a tradycyjne podejście do nauczania zagadnienia w dydaktyce polonistycznej (i sławistycznej)

Nie można zaprzeczyć stwierdzeniu o złożonym charakterze prefiksacji czasownikowej w języku polskim, a także w innych językach słowiańskich, co wpływa na konieczność „uproszczenia” przedstawiania tego zjawiska językowego do celów glottodydaktycznych. Sprowadzenie tej prezentacji do wymienienia

było zawsze na swoim miejscu: częśćka by w polszczyźnie. Zbiór ćwiczeń gramatycznych dla cudzoziemców: poziom zaawansowania C1-C2, Katowice) lub wąskie obszary leksykalne (D. Wróbel, A. Zielińska, G. Rudziński, 2013, *Matematyka po polsku. Podręcznik dla cudzoziemców*, Łódź).

² Przykładowo – w ramach kategorii aspektu: E. Lipińska, 2003, *Z polskim na ty*, Kraków (poziom progowy); w ramach słotwórstwa: M. Kita, 1998, *Wybieram gramatykę*, Katowice (poziom zaawansowany); przy czasownikach ruchu: A. Madeja, B. Morcinek, 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice (poziom średni ogólny). Uwaga: nauczanie prefiksacji z ograniczeniem się tylko do wskazanej grupy semantycznej czasowników z góry narzuca konieczność wyłączenia prefiksów z innymi znaczeniami, np. temporalnymi: *przebiec przez drogę* (znaczenie przestrzenne), ale *przepracować do rana* (znaczenie temporalne).

O JĘZYKU

wszystkich morfemów prefiksalnych z wyodrębnieniem najważniejszych znaczeń można uznać za podejście tradycyjne³, które wprowadza pewne ograniczenia lingwistyczne i glottodydaktyczne.

Uwaga 1. Określenie znaczeń morfemów prefiksalnych nie jest jednorodne nawet w wyspecjalizowanych pracach naukowych i w dużym stopniu stanowi odzwierciedlenie wybranego podejścia do badanego/opisywanego zagadnienia. Dla porównania przytoczę

kilka przykładów interpretowania znaczenia prefiksu PRZY- z różnych źródeł⁴.

Komentarze do tablicy: (1) M. Kita (1998) opracowała znaczenia czasowników prefiksalnych do celów dydaktycznych na podstawie pracy W. Śmiecha (1986). W jej gramatyce dla cudzoziemców morfem prefiksalny ma dwa znaczenia: 1) 'zbliżenie się do czego'; 2) 'akcja dodatkowa wobec takiej samej czynności

Tabela 1. Porównanie znaczeń prefiksu PRZY- (wybrane źródła)

Mędak (2018: 161)	SJPDor, t. VII (1965: 480 – 481)	GWJP, 1.1 (1984: 477, 478, 480, 482, 485, 486)	Śmiech (1986: 101-105)
samodzielnie występowanie prefiksu PRZY -			
tworzy czasowniki dokonane (funkcja formalna): <i>przywitać, przemaszerować</i>			
'dotarcie do jakiegoś miejsca': <i>przyjeżdżować, przylecieć</i>	'osiągnięcie bliskości, sąsiedztwa czego': <i>przybiec, przyciągnąć, przymaszerować, przynieść</i>	'zbliżenie całkowite (ew. połączenie) widziane z punktu docelowego': <i>przyschnąć, przykleić, przyjąć</i>	'zbliżenie do czegoś': <i>przyjechać, przyczłapać, przywiał, przystawić</i>
'zespolecie czegoś': <i>przykleić, przymocować</i>	'połączenie z czym (najczęściej czymś większym) w jedną całość, umocowanie tego połączenia': <i>przykleić, przykręcić, przywiązać</i>	p. w.	p. w. (przykłady)
	'częściowa, niepełna, osłabiona realizacja tego, co oznacza wyraz podstawowy': <i>przyblaknąć, przydusić, przywiednąć</i>	'słaba intensywność (= trochę)': <i>przycichnąć, przyhamować</i>	'realizacja czynności lub stanu w pewnym tylko stopniu; zbliżenie (się) do osiągnięcia pełnego rezultatu': <i>przysnuć, przymdleć, przytyć</i>
	'zwiększenie, uzupełnienie zasobu, ilości czego': <i>przykupić, przysporzyć</i>		'akcja dodatkowa wobec takiej samej lub innej akcji': <i>przy- smażyć</i>
	'zaskoczenie, udaremnienie działania, wykrycie czego': <i>przychwycić, przyłapać</i>		
	'towarzyszenie czemuś inną czynnością': <i>przygrywać</i>	'akcja towarzyszy innej akcji i': <i>przyklasnąć</i>	'akcja towarzyszy czynności wykonywanej przez innego sprawcę':
	<i>przytakiwać, przyspiewywać</i>	<i>przytupnąć, przygrywać</i>	<i>przyklasnąć, przywtórzyć</i> II 'akcja towarzyszy czynności wykonywanej przez tego samego lub innego sprawcę': <i>przydzwaniał, przytupywać</i>

³ S. Mędak (2018), H. Cieńkowska (2006), M. Kita (1998), P. Garncarek (2011) i in.

⁴ Kolejność podawania poszczególnych znaczeń nie jest zgodna z kolejnością przedstawioną w wybranych źródłach. Dostosowano ją do potrzeb prezentowania znaczeń w sposób ułatwiający porównanie.

O JĘZYKU

	‘dopasowanie, dostosowanie, sprawdzenie’: <i>przymierzyć, przyrównać, przystosować</i>	‘dopasowanie, przystosowanie przedmiotu do drugiego – obiektu- wzorca’: <i>przyuczyć (chłopca do zawodu)</i>	‘przypasowanie czegoś do czego’: <i>przypasować, przyciosać</i>
		‘działanie częściowe na powierzchnię przedmiotu’: <i>przyrzucić (tapczan kocem), przyprószyć (ziarno ziemią)</i>	‘przykrycie czegoś czymś’: <i>przywalić, przykryć</i>
		‘spłaszczenie przedmiotu z jednoczesnym przyleganiem do podłoża’: <i>przycisnąć (skronie), przygnieść (niedopalek), przysiąść (sobie płaszczy)</i>	‘przyciśnięcie czegoś czymś’: <i>przwtłuc, przydeptać</i>
			‘bliskość akcji z czymś’: <i>przyuczyć, przywitać</i>
występowanie prefiksu PRZY- w połączeniu z postfiksem SIĘ			
	‘uwydatnienie przypadkowego okolicznościowego charakteru jakiegoś wydarzenia’: <i>przydarzyć się, przytrafić się</i>		

lub innej akcji, z dodatkowym wspomnieniem o istnieniu wyrazów zleksykalizowanych z tym prefiksem’ (M. Kita 1998: 66). To jest kolejny dowód na subiektywny charakter doboru znaczeń w zależności od preferencji autora.

(2) Przykłady są podawane za autorami. Jest to szczególnie ważne ze względu na autorskie podejście do interpretowania znaczeń czasowników pochodnych i korelatów aspektowych. Przykładowo czasownik *przymaszerować* podawany jako czasownik w parze do *maszerować* zdaniem autorki niniejszego artykułu niczym nie różni się od wskazanego *przyżeglować* (oczywiście oprócz samego sposobu przemieszczania się), którego prefiks w mniemaniu S. Mędaka wyraża pewne znaczenie semantyczne. Moim zdaniem obydwie derywaty mają prefiks z jasno wyrażonym znaczeniem przestrzennym wskazującym na zbliżenie się do czegoś. Poparcie takiego stanowiska można znaleźć również w SGJP: czasownik *maszerować* nie tworzy pary aspektowej; pochodny czasownik *przymaszerować* wchodzi w relacje aspektowe dzięki wtórnej imperfektywacji – *przymaszerowywać*. W SJP Dor czasownik *przymaszerować* jest również traktowany jako wyraz pochodny, a nie jako korelat aspektowy.

(3) W. Śmiech przytacza również inne derywaty z prefiksem PRZY- bez określenia znaczeń jednostek pochodnych, sprowadzając komentarz do wskazania „inne znaczenia”: *przyciąć* bądź „wyrazy zleksykalizowane: *przywrócić, przyznać*”.

(4) Do porównania: Znaczenie prefiksu czasownikowego PRZY- w pracy *Czas na czasownik* P. Garncarka (2011: 149): (1) ‘działanie zmierzające do całkowitego połączenia, zbliżenia obiektów’: *przykleić, przylecieć*; (2) ‘działanie mające częściowy efekt’: *przysunąć, przyciszyć*; (3) ‘działanie zmierzające do całkowitego osiągnięcia celu przestrzennego’: *przydźwigać, przytaszczyć*; (4) ‘działanie towarzyszące czynności’: *przyklaskiwać, przygrywać*.

Powyższa tabela wskazuje na niejednoznaczność i niejednorodność w interpretowaniu wybranego prefiksu. Oprócz tego można zauważyć ograniczenia, które są narzucane przez panujące w glottodydaktyce podejście związane z wprowadzeniem ograniczonego zasobu znaczeń wybranego morfemu czasownikowego.

Uwaga 2. W związku z powyższym nasuwają się pytania: Co jest podstawą określania najważniejszych znaczeń? W jaki sposób autor podręcznika / lektor

języka polskiego jako obcego może dokonać selekcji, a następnie uznać dane znaczenie za konieczne do wprowadzenia na pewnym etapie nauki?

Można założyć, że do celów dydaktycznych są dobierane znaczenia, które mają wyższy stopień produktywności na współczesnym etapie rozwoju języka, w wyniku czego derywacja ma charakter „żywy”, a jej wynikiem jest możliwość utworzenia szeregu czasowników dość bogatego w jednostki pochodne.

Analizując dalej przedstawioną tablicę, można zauważyć, że dobór znaczeń do celów dydaktycznych jest dokonywany sporadycznie, według uznania autora. Świadczy o tym fakt, że do inwentarza znaczeń czasowników prefiksalnych nie zostało dodane np. znaczenie prefiksu PRZY- wskazujące na *‘ostabiony charakter wykonania czynności’* (por. S. Mędak). Wskazane znaczenie nie należy do peryferii derywacji czasownikowej w języku polskim, co jest wyznacznikiem aktywnego potencjału derywacyjnego morfemu PRZY-.

Uwaga 3. Wykorzystanie wyłącznie kryterium produktywności prefiksu czasownikowego w celu dokonania segregacji znaczeń też nie zawsze może zostać uznane za słuszne. Ograniczenia nakładane przez to kryterium dobrze się sprawdzają w przypadku grup niesłowiańskich, kiedy budowanie pojęcia o derywacji prefiksальной jako zjawisku lingwistycznym zaczyna się od podstaw ('od zera'). Natomiast na tle języków słowiańskich⁵ wprowadzenie ograniczenia znaczeń jest krokiem do tyłu. Znaczenia peryferyjne prefiksu mogą być znane studentowi, a przez sztuczną selekcję znaczeń są usuwane z procesu glottodydaktycznego. Twierdzenie to można zilustrować, dokonując porównania z językiem rosyjskim.

Przykład (1). Znaczenie *‘osłabiony charakter wykonania czynności’*⁶ / znaczenie zbliżone do centrum prefiksacji czasownikowej (niewskazane jednak w monografii S. Mędaka): *приунышить* –

*przygłuszyć; przygnuchnąć – przypichnąć, przymor-
zować – przygotować; przitemnić – przyciemnić,
prziurzyć – przymrużyć, prytuchnąć – przysgasnąć,
при(у)тихнуть – przycichnąć itp.⁷*

Przykład (2). Znaczenie ‘*towarzyszenia innej akcji*’⁸ / znaczenie nieco oddalone od centrum prefiksacji czasownikowej: *npu*моннымъ – *przytupnąć*, *npu*суетывать – *przygwizdywać*.

Uwaga 4. Niezależnie od tego, ile znaczeń danego prefiksu zostanie wyodrębnionych przez autora podręcznika bądź pomocy glottodydaktycznych, rodzi się kolejny problem, który nie został uwzględniony w żadnej z wydanych dotychczas pozycji dydaktycznych. Ten problem w dużym stopniu dotyczy procesu glottodydaktycznego, ale swoje podłoże ma również w dziedzinie językoznawstwa. Chodzi o specyfikę łączliwości, którą w tym wypadku określam jako *możliwość łączliwości morfemu czasownikowego i czasownika podstawowego prowadzącą do powstania wyrazu pochodnego*⁹.

Ten problem dotyczy wszystkich studentów, bez względu na ich język ojczysty czy wcześniejsze opանowanie innego języka słowiańskiego. Przykładowo czasowniki pochodne *przygłuchnąć*, *przychudnąć*, *przytępić* i in. są rezultatem kilku etapów łańcucha słowotwórczego: przymiotnik (*głuchy*, *chudy*, *tępy*) □ czasownik odprzymiotnikowy ze znaczeniem ‘stać się / uczynić (jakim)’ (*głuchnąć*, *chudnąć*, *tępić*) ⊠ czasownik odczasownikowy ze znaczeniem ‘osłabionego charakteru wykonania czynności’ (*przygłuchnąć*, *przychudnąć*,

⁷ Taki sposób ekwiwalencji obejmuje jednak nie wszystkie możliwe połączenia prefiksu i czasownika podstawowego, co jeszcze bardziej komplikuje proces nauczania prefiksacji czasownikowej: *призаянать* – ‘pożyczyć trochę pieniędzy’; *приоткрыть* – ‘nieco otworzyć’; *прихуднать* – ‘немного похудеть’; *приуфарбовать* – ‘подкрасить’ itp.

⁸ 'Действие, сопутствующее какому-л. другому действию' (MAC (т. III) 1983: 388); 'действие, названное мотивирующим глаголом, совершить во время или сразу по окончании другого действия' (ПГ (т. I) 1980: 368]; 'charakterystyka czynności jako jednoczesnej z innymi faktami, związanymi z nimi i towarzyszącej im jako swego rodzaju „akompaniamentowi”' (A. Bogusławski 1963: 90).

⁹ Nie rozważam tu kwestii dominującego elementu (czy prefiks decyduje o przyłączeniu podstawy słowotwórczej czy też podstawa słowotwórcza wymaga określonego prefiksu) przy wzajemnym łączeniu się componentów przyszłego derywatu, ponieważ nie wnosi to niczego istotnego do zagadnień związanych z procesem glottodydaktycznym.

⁵ W tym przypadku mowa nie tylko o rodowitych użytkownikach języków słowiańskich (osobach rosyjsko-, ukraińskojęzycznych), lecz także o studentach studiów slawistycznych, którzy zgodnie z programem nauczania mają zajęcia z dwóch języków słowiańskich (język wiodący/główny i dodatkowy).

⁶ 'Неполнота действия' (МАС (т. III) 1983: 388); 'действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью, не полностью' (ПГ (т. I) 1980: 368); '*niepełna względnie słaba intensywność i efektywność*' (A. Bogusławski 1963: 87).

O JĘZYKU

przytępić). Ten model nie jest uniwersalny, co powoduje luki derywacyjne: *ostrzy* (przymiotnik) ✕ *ostrzyć* (czasownik ze znaczeniem ‘czynić coś ostrym bądź ostrzejszym’) ✕ **przyostrzyć*; *głupi* (przymiotnik) ✕ *głupieć* (czasownik ze znaczeniem ‘stawiać się bardziej głupim’) ✕ **przygłupieć*.

Znajomość drugiego języka słowiańskiego w danej sytuacji może stanowić czynnik spowalniający opóźnianie zasad prefiksacji czasownikowej, dlatego że dochodzą różnice międzyjęzykowe. Z kolei niezgodności doprowadzają do nasilenia interferencji i powstania licznych błędów zarówno przy kodowaniu, jak i przy rozkodowywaniu przekazywanej informacji. W skrajnych wypadkach mogą być odnotowane nawet pewne zakłócenia komunikacji. Przykładowo pochodne czasowniki *пристукнуть*, *прихлопнуть*, *причмокнуть*, *пришлепнуть*, *прищелкнуть* i in. ze wspólnym komponentem semantycznym ‘wykonania czynności towarzyszącej’ w języku polskim mają ekwiwalenty bez korelującego prefiksального morfemu: *пристукнуть* каблуками – *trzasnąć* obcasami; *прихлопнуть* кулаком – *stuknąć* pięścią i in.

Uwaga 5. Gdy skupiamy się wyłącznie na podstawowych znaczeniach czasowników, warto rozważyć, które podstawy słowotwórcze aktywują dane znaczenia konkretnego prefiksu. W przypadku czasowników podstawowych *gasić*, *głuszyć*, *tłumić*, *puchnąć*, *hamować*, *mrużyć* obserwujemy jawne wyrażenie znaczenia ‘osłabionego charakteru wykonania czynności’, natomiast przy tworzeniu wyrazów pochodnych od *mierzyć*, *równać*, *stosować* następuje uwypuklenie znaczenia ‘dopasowania, dostosowania do czegoś’: *przystosować lokal na potrzeby biura*.

Uwaga 6. Tradycyjne podejście ma jeszcze inne ograniczenie polegające na tym, że uwzględnia się wyłącznie czasowniki pochodne, w których: (i) znaczenie derywatu jest sumą znaczeń czasownika podstawowego i morfemu prefiksального: *iść* (sposób przemieszczenia się) + *przy* (‘zbliżenie się’) = *przyjść do domu* (‘zbliżyć się do czegoś, przemieszczając w odpowiedni sposób’) oraz (ii) większą wagę w derywacji ma prefiks: *przybyć na miejsce* (‘zbliżyć się do czegoś bez wskazania sposobu przemieszczenia’). Inne możliwe kombinacje znaczeń prefiksu i podstawy słowotwórczej są automatycznie wyłączone z procesu

glottodydaktycznego. Przykładowo: *przyypalić* – ‘zapalić (zwłaszcza jeden od drugiego) papierosa, cygaro itp.’ (SJPDor [t. VII] 1965: 589).

Przedstawiona w krótkiej formie analiza niektórych propozycji wydawniczych skierowanych do obcokrajowców oraz wyrażone powyżej uwagi w stosunku do tradycyjnego sposobu prezentacji zagadnień prefiksacji czasownikowej wskazują na konieczność uzupełniania braków i potrzebę kompensacji niedociągnięć tego podejścia.

3. Słowotwórczo-gniazdowe¹⁰ podejście do prefiksacji czasownikowej w procesie nauczania języka polskiego

Poniżej przedstawiam przykład prezentacji materiału do celów glottodydaktycznych, który uwzględnia – moim zdaniem – wspomniane wyżej uwagi dzięki temu, że przy takim przedstawieniu zagadnienia prefiksacji czasownikowej tracą decydujące znaczenie. Jednocześnie jestem świadoma, że w taki sposób można zapoznać studentów z ograniczoną liczbą derywatów. Jednak przy takim podejściu na podstawie określonej grupy da się sformatować bardziej ‘poprawne’ wyobrażenie o funkcjonowaniu prefiksacji czasownikowej w języku polskim, np. o powstaniu derywatów w wyniku prefiksacji znaczeń, które nie sposób zinterpretować przez znaczenia elementów słowotwórczych (patrz wyżej: *przyypalić*). Proponowany sposób prezentacji może mieć charakter pomocniczy (w stosunku do podejścia tradycyjnego) i nie wyklucza możliwości połączenia dwóch zasadniczo różniących się od siebie sposobów zapoznania studentów z zagadnieniami prefiksacji czasownikowej.

¹⁰ Grupowanie kilku czasowników pochodnych w gniazda spotyka się w pracy H. Cienkowskiej (2006: 184): *kupować* → *dokupować*, *odkupować*, *przekupować*, *wykupować* oraz *kupić* → *dokupić*, *odkupić*, *przekupić*, *wykupić*. Autorka skupia się jednak na kategorii gramatycznej aspektu i pokazuje wyłącznie korelaty aspektowe, nie uwzględniając znaczenia czasowników pochodnych.

Krótki opis prezentacji materiału w proponowanym podejściu:

- prezentacja znaczeń czasownika podstawowego wraz z przykładami użycia czasownika w każdym ze znaczeń: *robić zdjęcia*;
- [przykłady połączeń czasownika podstawowego z jednostkami leksykalnymi o charakterze stałym: *robić sceny, robić użytek, robić z igły widły* itp.];
- potencjał słowotwórczy czasownika (z jakimi formantami słowotwórczymi czasownik podstawowy wchodzi w interakcję);
- prezentacja znaczeń czasowników pochodnych wraz z przykładami użycia (dla każdego modelu odrębnie): *dorobić nadgodzinami*¹¹.

Przykład użycia podejścia słowotwórczo-gniazdowego dla czasownika ROBIĆ

ROBIĆ
ZNACZENIA CZASOWNIKA PODSTAWOWEGO

- 1) produkować, wykonywać coś: *robić zdjęcia, robić kopie*
- 2) zajmować się czymś: *robić karierę, robić interes, robić (rękawiczki) na drutach, robić korektę, robić porządek, robić operację*
- 3) postępować, zachowywać się w określony sposób (z rzeczownikiem): *robić wyrzuty, robić postępy, robić przykrości, robić głupstwa, robić hałas*
- 4) organizować coś: *robić rewolucję*
- 5) pot. pracować, być zatrudnionym gdzieś: *robić w fabryce*

PRZYKŁADY POŁĄCZEŃ CZASOWNIKA PODSTAWOWEGO

~ wrażenie; ~ w balona / w konia; ~ użytek; ~ sceny / awantury; ~ bałagan; ~ uwagi; ~ długi; ~ pieniądze / kasę; ~ niespodziankę; ~ notatki; ~ pierwszy krok; ^{pot.} ~ sobie jaja; ~ zakupy; ~ pranie; ~ wstyd; ~ z igły widły]

¹¹ Pozycje umieszczone w nawiasach kwadratowych nie są obligatoryjne. Wprowadzenie ich do opisu pozwala nadać mu bardziej kompleksowy charakter i wyjść poza granice zagadnień ściśle związanych z prefiksacją czasownikową i jej produktami. Swobodne 'poruszanie się' w języku staje się coraz istotniejsze w miarę opanowywania języka.

ROBIĆ się
ZNACZENIA CZASOWNIKA PODSTAWOWEGO z SIĘ

- 1) być produkowanym, wykonanym, organizowanym itp.: *robi się w fabryce*
- 2) zmieniać się, stawiać się innym, np. o zmianie temperatury: *robiło się zimno*
- 3) być pod wpływem jakiś uczuć, wrażeń itp.: *robiło się niedobrze*
- 4) pot. wykonywać pewne czynności w celu poprawienia swojego wyglądu, np. makijaż, czesanie itp.: *robić się na przyjęcie*

POTENCJAŁ SŁOWOTWÓRCZY CZASOWNIKA ROBIĆ

Tabela 2. Potencjał słowotwórczy czasownika ROBIĆ

DO-	dorobić	DO- + się	dorobić się
NA-	narobić	NA- + się	narobić się
NAD(e)-	nadrobić	NAD- + się	
O-		O- + się	
OB(e)-	obrobić	OB(e)- + się	obrobić się
OD(e)-	odrobić	OD(e)- + się	odrobić się
PO-	porobić	PO- + się	porobić się
POD(e)-	podrobić	POD(e)- + się	
PRZE-	przerobić	PRZE- + się	przerobić się
PRZY-	(rzad.) przyrobić	PRZY- + się	
ROZ(e)-	rozrobić	ROZ(e)- + się	
U-	urobić	U- + się	urobić się
W(e)-	wrobić	W(e)- + się	wrobić się
WY-	wyrobić	WY- + się	wyrobić się
WZ- (ws-) //			
WEZ- (wes-)			
Z(e-) / s- / ś-	zrobić	Z(e-) / s- / ś- + się	zrobić się
ZA-	zarobić	ZA- + się	zarobić się

Komentarz do tablicy: Leksem *przyrobić* został odnotowany w SJPDor.

O JĘZYKU

CZASOWNIKI POCHODNE od *ROBIĆ*

Tabela 3. Przykłady opisu wybranych czasowników pochodnych (DO- (się), NA- (się) i ZA- (się))

DO-ROBIĆ (DK) // dorabiać (NDK)	
1. zrobić coś jeszcze, dodatkowo	- kanapek, - klucze
2. _{pot.} otrzymać pieniądze za (dodatkową) pracę	- do emerytury, - na wyjazd za granicę, - parę tysięcy; - szyciem, - na kampanii wyborczej, - nadgodzinami; - jako pokojówka; - latem
DO-ROBIĆ się (DK) // dorabiać się (NDK)	
1. _{pot.} stać się bogatym, nabyć coś wartościowego	- domu z ogrodem, - dwóch milionów euro, - na giełdzie, - w parę lat
2. _{pa.} zasłużyć na coś, otrzymać coś w wyniku odpowiedniego postępowania	- renomy
3. _{pot.} stać się chorym przez lekkomyślne zachowanie	- choroby
NA-ROBIĆ (DK)	
1. spowodować pojawienie się, występowanie czegoś w dużej ilości lub w dużym nasileniu	- kłopotów, - szumu, - długów, - (sobie) wrogów
2. zrobić dużo czegoś	- pierogów, - dziur, - dziesiątki odbitek
NA-ROBIĆ się (DK)	
napracować się, zmęczyć się pracą	- za dziesięć
ZA-ROBIĆ (DK) // zarabiać (NDK)	
1. _{tylko DK} otrzymać pieniądze za pracę bądź udane operacje finansowe	- parę grody, - dwa razy tyle; - na własny dom, - na utrzymanie rodziny; - na giełdzie; - na sprzedaży akcji
2. _{pot.} załuszyć na coś odpowiednim postępowaniem, zachowaniem	- awans, - aplauz, - dodatkowe punkty
3. pozbyć się uszkodzeń w dzianienie	- sweter
4. TYLKO NDK pracować w celu otrzymania wynagrodzenia	- w sklepie spożywczym, - na budownię; pieniądze
5. połączyć szystkie składniki w całość	- ciasto
ZA-ROBIĆ się (DK)	
_{pot.} pracować ponad siły i być na granicy całkowitego wyczerpania fizycznego i psychicznego, odczuwać silne zmęczenie	- na śmierć

Złożony i skomplikowany charakter prefiksacji czasownikowej w językach słowiańskich, w tym w języku polskim, wymaga poszukiwania narzędzi pracy, które mogłyby być nie tylko wykorzystane na zajęciach ze studentami-obcokrajowcami, lecz także pozwoliłyby pokazać całe spektrum zagadnień związanych z tym zjawiskiem językowym. Oparcie się na podejściu tradycyjnym (bazującym na prezentacji wybranych znaczeń poszczególnych prefiksów) jest niewątpliwie przydatne podczas nauczania języka polskiego jako obcego, ale wymaga zastosowania pewnych uproszczeń

i ograniczeń, co z kolei negatywnie wpływa na wiedzę uczących się. Sposobem na poszerzenie wiedzy w zakresie prefiksacji czasownikowej, który przyczyni się do rozwoju umiejętności poprawnego posługiwania się czasownikami pochodnymi, może być zaprezentowane w tym artykule podejście słowotwórczo-gniazdowe. Dane podejście może stać się bazą do utworzenia **gniazdowego słownika czasowników pochodnych** o charakterze dydaktycznym (poziomy progowy i wyższe), a następnie pomocą przy opracowywaniu odrębnych pomocy dydaktycznych

wprowadzających zagadnienie prefiksacji czasownikowej (poziom zaawansowany, nauczanie języka polskiego na kierunkach lingwistycznych i pokrewnych).

Słowa kluczowe: podejście gniazdowe, słowotwórstwo, języki słowiańskie, język polski jako obcy, nauczanie języka polskiego jako obcego, czasowniki prefiksalne.

Bibliografia

- Bogusławski A., 1963, *Prefiksacja czasownikowa we współczesnym języku rosyjskim*, Wrocław.
- Cieńkowska H., 2006, *Polish without tears. Grammar tables for foreigners. Tabele gramatyczne*, Warszawa.
- Garncarek P., 2011, *Czas na czasownik. Podręcznik do nauki języka polskiego, ćwiczenia gramatyczne. Poziom średni ogólny B2*, Kraków.
- GWJP – Grzegorzczukowa R. et al. (red.), 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. I: Morfologia, Warszawa.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę*, Katowice.
- Lipińska E., 2003, *Z polskim na ty*, Kraków.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
- Mędak S., 2018, *Monografia czasowników dla lektorów j. polskiego i obcokrajowców*, z megatestem La Carte, Kraków.
- NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego, wyszukiwarka PERCLA. (<http://www.nkjp.uni.lodz.pl>). [15.02.2019].
- SGJP – Saloni, Z. et al., *Słownik Gramatyczny Języka Polskiego*. (<http://sgjp.pl>). [dostęp: 14.02.2019].
- Skarżyński M. et al., 2004, *Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego*, t. III: Gniazda odczasownikowe, cz. I: A–O, cz. II: P–Ż, Kraków.
- SJPDor – Doroszewski W. (red.), 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. I–XI, Warszawa.
- Śmiech W., 1986, *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*, Wrocław.
- Żmigrodzki, P. et al., *Wielki Słownik Języka Polskiego*. (<https://wsjp.pl/>). [dostęp: 18.02.2019].
- MAC – Евгеньева А. П. (red.), 1983, *Словарь русского языка*, Москва.
- ПГ – Шведова Н. Ю. (гл. ред.), (1980), *Русская грамматика*, т. I: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. Москва.

The article aims to present an alternative “nest approach” in teaching Polish word-formation processes while introducing prefixal verbs in lessons of Polish as a foreign language at an advanced level. This approach has some advantages in comparison with a traditional approach which consists in assigning certain meanings to particular prefixes in their combination with selected verbs. Some shortcomings and restrictions which can be avoided while adopting the nest word-formation approach are also mentioned and analysed in the article.

Pamela Kaczmarek

Tłumaczka z języka polskiego na język bułgarski

Jak rozwiązać dylematy ortograficzne Bułgarów uczących się języka polskiego¹

Język bułgarski zapisywany jest cyrylicą, ale Bułgarzy uczący się języka polskiego zazwyczaj uczyli się przedtem któregoś języka zachodniego, najczęściej angielskiego. Dzięki temu nie mają większych problemów z alfabetem polskim, który, jak wiadomo, oparty jest na łacińskim. Trudności sprawiają polskie znaki diakrytyczne. Oprócz tego Bułgarzy trudno przyswajają sobie zasady pisowni: kiedy pisze się *ó*, kiedy *u*, kiedy należy użyć *ź*, kiedy *rz*, a kiedy *sz*?² Ponadto pisanie na początkowym etapie nauki jest ściśle związane z rozwojem słuchu fonematycznego, przez co Bułgarzy mają poważne trudności z dokonaniem poprawnego wyboru między spółgłoskami środkowojęzykowymi i dźwiękowymi szeregów ciszącego, szumiącego oraz syczącego: *cz*, *ci*, czy *ć*? *sz*, *si*, czy *ś*? *ź*, *ż*, czy *z*? *dź*, *dz*, czy *dż*, a może *dzi*?

Ze względu na opisane miejsca trudne w języku polskim dla kursantów bułgarskojęzycznych (jak i całego kręgu słowiańskiego) opracowałam specjalną metodę ich wyjaśniania, która ściśle oparta jest na technice porównań międzyjęzykowych. Charakteryzuje się bowiem tym, że w rozwiązywaniu dylematów ortograficznych ma pomóc świadome i kompetentne czerpanie z genetycznego podobieństwa języka polskiego do języka natywnego uczących się, jakim w tym przypadku jest język bułgarski. Wpisuje się ona w postulat badacza słowiańskiej komunikatyw-

ności językowej – Wojciecha Hofmańskiego, który zauważa, że *po kilkudziesięciu latach intensywnego rozwoju specyficznej dyscypliny, którą jest glottodydaktyka, przyszedł czas na szczegółowe opracowanie programów specjalnych. Takie spojrzenie stanowi krok naprzód w stosunku do wciąż popularnego nauczania ogólnego*³. Postulowane podejście ma pomóc w zredukowaniu widocznej u kursantów Słowian uczących się innego języka słowiańskiego przepaści między sprawnością receptywną a produktywną⁴.

Opisywaną techniką posłużyłam się w zaprojektowanym przeze mnie internetowym kursie języka polskiego dla Bułgarów – bułg. *Полски език за българи* (pol. Język polski dla Bułgarów)⁵. W ramach niego opracowałam zagadnienia językowe łączące język polski i bułgarszczyznę, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na miejsca trudne – popełniane błędy interferencyjne⁶ i wewnątrzjęzykowe. Opisałam wybrane zjawiska z pola wymowy, pisowni, morfonologii, morfologii, składni, słownictwa oraz kultury. Poni-

³ Wojciech Hofmański, *Transfer ujemny a kompetencja językowa: język polski w nauczaniu Słowian*, Praga 2014, s. 91.

⁴ Tamże, s. 10.

⁵ *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian> [dostęp: 15.10.2018 r.].

⁶ Na podstawie własnej praktyki nauczania Bułgarów języka polskiego oraz następujących prac lapsologicznych: Steliana Dankowa, *dz. cyt.*; Anna Kijewska, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka, Jolanty Tambor, Katowice 200; Ryszard Michalik, *Problemy Bułgarów uczących się języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, pod red. Barbary Janowskiej, Józefa Porayskiego-Pomsty, t. 2, Warszawa 1997; Emilya Petkova, *Analiza błędów językowych Bułgarów uczących się języka polskiego*, (praca magisterska), Warszawa 2004.

¹ Artykuł prezentuje jedno z zagadnień, które opisane zostało przez autorkę w pracy magisterskiej pt. „Technika porównań międzyjęzykowych w e-nauczaniu języka polskiego Bułgarów”.

² Steliana Dankowa, *Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12), s. 323.

O JĘZYKU

żej zaś przedstawione zostaną przykłady transferów międzyjęzykowych, które mogą posłużyć w procesie nauczania poprawnej pisowni dla osób bułgarskojęzycznych zarówno w trakcie kursu tradycyjnego, jak i w przestrzeni internetowej.

W języku bułgarskim, podobnie jak w polskim, istnieje fonem *č*, który zapisywany jest jako *ч*. W izolacji, w sąsiedztwie spółgłosek oraz samogłosek *a*, *o*, *e*, *u* jego brzmienie jest bardzo zbliżone do głoski polskiej. Bardzo ważne jest zatem uświadomienie uczących się, że to ta sama głoska, której zresztą występowanie w podobnie brzmiących odpowiednikach pokrywa się w obydwu językach:

pol. *człowiek* – bułg. *човек* [čovek];

pol. *często* – bułg. *често* [često].

Zasadnicza różnica polega na tym, że nie tworzy ona tak jak w języku polskim sylaby *z y*, *a z i*:

pol. *nauczyciel* – bułg. *учител* [učitel].

U osób bułgarskojęzycznych pojawiają się przez to trudności ze słyszeniem, wymawianiem i poprawnym zapisem głoski *y* po spółgłosce *č*:

Charakterystyczna modyfikacja interferencyjna:
**czitam*.

Jest to również źródłem problemów w odróżnianiu twardej zwarto-szczelinowej *č*, a miękkiej *č*. Bułgarzy dokonują substytucji środkowojęzykowej spółgłoski *č* poprzez zmiękczonej dźwiękowej spółgłoskę *č*:

Charakterystyczna modyfikacja interferencyjna:
**czisza*.

Podobnie jest w przypadku głoski *š*. W języku polskim i bułgarskim brzmi ona niemalże identycznie, a jej występowanie pokrywa się (z mniejszą regularnością niż ma to miejsce z *č*) w podobnie brzmiących odpowiednikach międzyjęzykowych:

pol. *kasza* – bułg. *каша* [kaša];

pol. *kaszę* – bułg. *кашля* [kašlja].

Jednak w odróżnieniu od języka polskiego (nie uwzględniam tu zapożyczeń) buduje także sylaby z samogłoską *i*:

pol. *szyszka* – bułg. *шешарка* [šišarka].

Przyczynia się to do trudności z odróżnianiem jej od środkowojęzykowej *š*, a także substytucji środkowojęzykowej spółgłoski *š* poprzez zmiękczonej dźwiękowej spółgłoskę *š*.

Stosunkowo mniejszy problem stanowi odróżnienie głosek *ž* i *ž*. W języku polskim dźwiękowa *ž* brzmi dokładnie tak samo, jak w języku bułgarskim, a występowanie ortograficznego *ž* pokrywa się z bułgarskim fonemem *ž* (zapisywanym jako *ж*) w homonimach międzyjęzykowych:

pol. *żelazo* – bułg. *желязо* [željazo];

pol. *żółądź* – bułg. *жълъд* [žəłəd].

Tak jak pozostałe spółgłoski dźwiękowe w języku bułgarskim tworzy ona połączenia z samogłoską *i*, tam gdzie w języku polskim występuje twarda *y*:

pol. *życie* – bułg. *живот* [život];

pol. *żyto* – bułg. *жито* [žito].

Jednakże moja praktyka nauczania Bułgarów języka polskiego pokazuje, że słyszalność różnicy między *ž* a *ž* jest dla Bułgarów wyraźniejsza.

Aby zapobiec mieszaniu w mowie i zapisie miękkich oraz twardych spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych u bułgarskojęzycznych kursantów, należy na początkowym etapie nauki wzbudzić skojarzenie, że gdy słysząc sylabę *z y*, to mamy do czynienia z taką samą jak w języku bułgarskim twardą dźwiękową *č*, *š* lub *ž*. Jednakże, gdy słyszalna jest miękkość wywołana połączeniem z samogłoską *i*, będzie to oznaczało środkowojęzykową *č*, *š* lub *ž*.

Ponadto w przypadku dylematu z zapisem *cz* bądź *č* uczący się mogą łatwo sprawdzić, z którą z tych dwóch spółgłosek mają do czynienia. Po pierwsze, kursanci powinni sprawdzić, czy bułgarski ekwiwalent polskiego słowa brzmi podobnie. Jeśli wystąpi między nimi fonetyczna analogia (pełna bądź częściowa), to jest ona wyraźnym wskazaniem na ich wspólne prasłowiańskie pochodzenie. Jeśli zaś brzmienie słów jest od siebie odległe, uniemożliwia to zastosowanie omawianej metody. Po drugie, gdy ekwiwalenty cechują się bliskością fonetyczną, uczący się powinien sprawdzić, czy w bułgarskim słowie w segmencie, w którym w słowie polskim występuje przypuszczana spółgłoska *č* bądź *č*, znajduje się bułgarska głoska *č* czy *t*. Jeżeli w bułgarskim odpowiedniku będzie to *č*, to znaczy, że w języku polskim z dużym prawdopodobieństwem również słyszymy i wymawiamy dźwiękową głoskę *č*, którą zapisujemy *cz*:

pol. *pszczoła* – bułg. *пчела* [pščeta].

O JĘZYKU

Урок 1 (допълнение): Cz, ci или ć?

12.11.2016 | Pamela

Здравейте! В началото на изучаване на полски език, трудности създава различаването на два много важни звука и съответно буквите – cz и ć. Как лесно да се научим правилно да изговаряме и записваме cz/ ci/ ć? Всичко в този урок! Хайде да започваме! :)

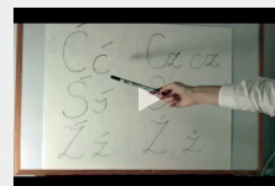
Виж филма и прочети текста, където всичко е подробно обяснено и обърни внимание на информацията в таблиците. Повтаряй изреченията заедно с мен и чети на глас примерите.



Полското **cz** звучи почти по-същия начин като българското ч – пробвайте просто да го изговаряте малко по-твърдо, отколкото в българския език.

Важно за правописа! Точно зареди това, че полското cz е по-твърдо, никога в полския език не го изговаряме и не го пишем пред гласната i. Cz строи срички с всичките гласни --> u, a, e, o, u <-- освен i!

Почни отук



Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език
11/9/2016

Последните уроци



Урок 6:
Съществителните
имена от женски
род, единствено
число.
Именителен
падеж
20.09.2017



Урок 5:
Съществителните
имена от мъжки
род, единствено
число.
Именителен
падеж
06.09.2017



Урок 4: Полски
имена. История,
произход, най-
популярните
имена и
образуване на
галени форми

Rys. 1. Nagranie audiowizualne z napisami do *Lekcji 1 (uzupełnienie): cz, ci czy ć?*

W przypadku, gdy będzie to *t*, to znaczy, że w języku polskim słyszymy i wymawiamy środkowojęzиковą głoskę *ć*, którą zapisujemy *ć*:
pol. *ciało* – bułg. *тяло* [tjało].

Представяна засада на *ć* и *cz* не е в пълна regularna, o czym marzyliby zarówno nauczający jak również kursanci, zakłócają ją bowiem późniejsze procesy dyspalatalizujące w języku polskim, jak również niektóre internacjonalizmy. Mimo to w wielu przypadkach może ona pomóc, a przede wszystkim uświadamia uczącym się bliskość językową i pomaga przełamać poczucie obcości nowego języka. Ponadto wprowadza elementy gry językowej polegającej na doszukiwaniu się tychże analogii.

Jak w jasny i ciekawy sposób przedstawić tę metodę w przestrzeni internetowej? Projektowa lekcja, w której podjęłam się wyjaśnienia opozycji między tymi dwoma spółgłoskami, nosi tytuł: *Cz, ci, czy ć?*⁷ Rozpoczyna się od nagrania wideo, w którym położony się nacisk na dobrą wymowę omawianych spółgłosek w izolacji, w połączeniu z samogłoskami oraz słów, które je zawierają. Kursanci są proszeni o ich powtarzanie razem ze mną. Wszystkie teksty w języku polskim są opatrzone napisami:

⁷ *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/single-post/urok1-1> [dostęp 15.10.2018 r.].

O JĘZYKU

Pod nagraniem znajdują się materiały tekstowe oraz graficzne, które ułożone są w tej samej kolejności, jak to jest omawiane na filmie. Na samym

1 Фonetика и правопис

cz

Cz строи срички с всичките гласни освен **i**. Примери:

-y

Uczyć się Oczy Czytać Czyścić

-a

Czas Czajnik Czapka Czarny

-e

Czekać Czekolada Czesać Czerwony

-u

Uczucie Szczupły Czujny Czuły

-o

Pszczola Czoło Wczoraj Pomarańczowy

Но никога с гласната **i** ❌

Rys. 2. Przykłady słów zawierających sylabę z **cz** + samogłoska.

początku uświadamiam uczącym się ekwiwalentność brzmienia polskiej i bułgarskiej dźwiękowej głoski **ć** z uwzględnieniem faktu, że jest ona odrobinę twardsza, a przez to w słowach rodzimych nigdy nie buduje sylaby z samogłoską **i**:

Tłumaczę, że dzieje się tak dlatego, ponieważ w języku polskim występuje miękka spółgłoska **ć**, której dźwięk jest czymś pośrednim między połączeniem bułgarskich głosek **чи** [ci], a **чи** [či]. W tym miejscu wyjaśniam także zasadę ortograficzną, kiedy zapisujemy **ci**, a kiedy **ć**:



Rys. 3. Schemat poprawnej pisowni **ć** i **ci**.

Następnie przechodzę do ścisłego omówienia metody na sprawdzenie, którą z głosek – **ć** czy **ci** – kursant słyszy / powinien wymówić bądź zapisać.

O JĘZYKU



Rys. 4. Schemat metody na *ć* i *sz*.



Rys. 5. Przykład słów w języku polskim i bułgarskim, które zawierają głoskę *č*.

Podane zostają również przykłady, w których ta zasada się sprawdza. Materiał dźwiękowy zaś koncentruje się w tym miejscu na poprawnej wymowie polskich słów, tak aby kursanci jak najlepiej usłyszeli w nich różnicę między brzmieniem *ć* i *sz*:



Rys. 6. Przykłady słów w języku polskim i bułgarskim, które zawierają odpowiednio głoski *ć* i *т*.

Na sam koniec, pod formą ciekawostki historycznej, opowiedziane zostaje, jak powstały te spółgłoski w języku polskim i w jaki sposób wynikły zachodzące podobieństwa oraz różnice w języku bułgarskim.

Tłumaczenie: Dlaczego tak jest?

Jeśli chodzi o słowa pochodzenia prasłowiańskiego (a nie takie same zapożyczenia np. z łaciny), odpowiedź na to pytanie znajdujemy we wspólnej historii naszych języków. W II w. p.n.e. w języku prasłowiańskim zaszedł proces palatalizacji – spółgłoska [k] zmiękczyła się przed samogłoskami szeregu przedniego (i, e, ę, ъ, ě₁) i zmieniała się w [č] (bułgarskie ч, polskie cz).

[prasłowiańskie] *oki*₁ → [bułgarskie] *очи* [oči] / [polskie] *oczy*

Z tym procesem w języku prasłowiańskim związana była przemiana grupy: *kj* > *č*.

O JĘZYKU

Защо е така?

Когато става въпрос за думи от праславянски произход (а не еднакви чужди думи заети например от латиницата), отговор на този въпрос намираме в съвместната история на нашите езици. През II в. пр. Хр. В праславянския език е настъпил процес на палатализация - съгласната [k] се омекотява пред предните гласни (i, e, ɛ, ь, ě) и се променя в [č] (българското ч, полското cz):

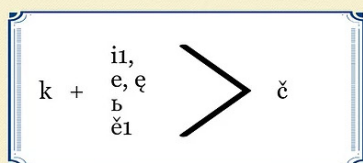
[праславянски] *okŭt --> [български] *очи* / [полски] *oczy*

С този процес, в праславянския език е свързана промяна на групата: *kj* > č



Защо така?

В праславянския език е настъпил процес на I палатализация (II в. п.Хр.) - съгласната [k] се омекотява пред предните гласни и се променя в [č] (българското ч, полското cz):

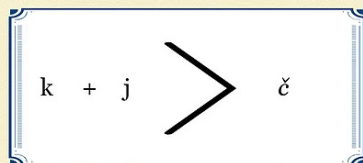


Праславянски: Български: Полски:

*okŭt *очи* *oczy*

*rŭkŭnъjъ *ръчен* *ręczny*

С този процес в праславянския език е свързана промяна на групата съгласни: *kj* > č



Праславянски: Български: Полски:

*plakŭjъ *плача* *placze*

*skakŭjъ *скача* *skacze*

Rys. 7. Schemat I palatalizacji prasłowiańskiej oraz jotacyzacji.
Powstanie głoski č.

Тълмачение: В този случай причина крие се в разликата между полския и българския. След VI век сл. Хр., общността на славяните се разделя и в отделните групи настъпват различни езикови процеси. Точно така в полския език е настъпил процес на полската палатализация - съгласната [t] се омекотява пред предните гласни и се променя в [ć]. В българския език остава съгласната [t]:

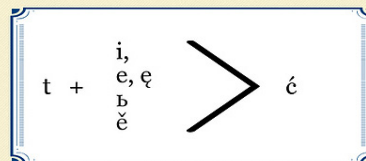
В този случай, причината се крие в разликата между полския и българския. След VI век сл. Хр., общността на славяните се разделя и в отделните групи настъпват различни езикови процеси. Точно така в полския език е настъпил процес на полската палатализация - съгласната [t] се омекотява пред предните гласни и се променя в [ć]. В българския език остава съгласната [t]:

[праславянски] *olkъtъ --> [български] *лакът* / [полски] *łokieć*



Защо така?

В полския език е настъпил процес на полската палатализация - съгласната [t] се омекотява пред предните гласни и се променя в [ć]. В българският език остава съгласната [t]:



Праславянски: Български: Полски:

*tělo *тяло* *ciało*

*olkъtъ *лакът* *łokieć*

Rys. 8. Schemat polskich procesów palatalizujących.
Powstanie głoski ć.

а в отделните групи настъпват различни езикови процеси. Така в полския език настъпва процес на полската палатализация - spółgłoska [t] zmiękczyła się przed samogłoskami szeregu przedniego i zmieniła się w [ć]. W języku bułgarskim pozostała spółgłoska [t].

*olkъtъ → булг. *лакът* [laket] / пол. *łokieć*.

Jeśli chodzi o stwarzające dla kursantów bułgarskojęzycznych trudności rozróżnienie twardych i miękkich spółgłosek szeregu szczelinowego opisana powyżej metoda również może pomóc w rozstrzygnięciu dylematów między poprawnym wyborem *ś* a *ś* oraz *ż* a *ż*. Jednakże w tym wypadku posłużyć się nią można tylko do potwierdzenia spółgłosek dziąsłowych.

O JĘZYKU

Twarde głoski *ś* i *ż* w języku polskim i bułgarskim są wynikiem pierwszej palatalizacji prasłowiańskiej⁸ (przejście prasłowiańskiego *x* → *ś* i *g* → *ż* w pozycji przed samogłoskami szeregu przedniego: *i*, *e*, *ę*, *o*, *ę*) oraz jotacyzacji prasłowiańskich połączeń *xj* i *gj*, które kontynuowane były w formie *ś* i *ż*⁹. Ich występowanie zatem w rodzimych polskich słowach pokrywa z dużą regularnością ze słowami bułgarskimi, w których zapisywane są odpowiednio jako *ш* i *ж*:

pol. *szeroki* – bułg. *широк* [širok];

pol. *żelazo* – bułg. *желязо* [željazo].

Różnica polega jednak na tym, że w języku polskim głoski *ś* i *ż* są także wynikiem jotacyzacji prasłowiańskich połączeń *sj* i *zj*, które w języku bułgarskim kontynuowane były jako *s'* i *z'*. Dlatego też polskie spółgłoski *ś* i *ż* pokrywają się w języku bułgarskim nie tylko z *ś* i *ż*, lecz także z *s* (zapisywanej jako *c*) oraz *z* (zapisywanej jako *з*):

pol. *noszę* – bułg. *нося* [nosja];

pol. *wozę* – bułg. *возя* [vozja].

Uniemożliwia to potwierdzenie występowania polskich spółgłosek środkowojęzykowych *ś* i *ż* (powstałych w wyniku polskich procesów palatalizujących) tylko i wyłącznie w miejscu występowania bułgarskich głosek *s* i *z*:

pol. *myśl* – bułg. *мисъл* [misəł];

pol. *ziarno* – bułg. *зерно* [zerno].

Nauczający powinien zatem wyrobić w kursantach bułgarskojęzycznych nawyk, że gdy nie są pewni, czy w danym polskim słowie występuje *ś* lub *ż*, powinni sprawdzić, czy jej występowanie pokrywa się w podobnie brzmiącym odpowiedniku w języku bułgarskim. Jeśli tak, to wysoce prawdopodobne jest, że jest to twarda spółgłoska dźwięczna.

Natomiast w zapisie ekwiwalentność występowanie polskiego *sz* w miejscu bułgarskiego *ш* bądź *с* może być bardzo pomocna dla uczących się w wątpliwościach nad poprawnym zapisem *sz* i *rz* po spółgłosce bezdźwięcznej bądź przed spółgłoską bezdźwięczną. Dlatego, że *sz* pokryje się z *ш* bądź *с*, a *rz* z bułgarską głoską *р* zapisywaną jako *п*:

pol. *przedstawiam się* – bułg. *представям се* [predstavjam se].

Polska spółgłoska *ż*, zapisywano jako *rz*, jest bowiem wynikiem palatalizacji prasłowiańskiego połączenia *rj* → *ř*, które wyjątkowo w języku polskim rozwinęło się w *ř*, a następnie *ż*/ *ś*¹⁰. Jej występowanie w języku polskim pokrywa się zatem z bułgarską głoską *р*.

Dzięki temu w przypadku dylematów związanych z zapisem *ż* bądź *rz* nauczający powinien uświadomić kursantów, że jeśli słyszą oni głoskę *ż*, a w podobnie brzmiącym bułgarskim ekwiwalencie językowym również jest *ż* (w zapisie *ж*), bądź *з* (w zapisie *з*), to znaczy, że w języku polskim piszemy *ż*:

pol. *żona* – bułg. *съпруга* [səpruga], ale kobieta to *жена* [žena].

Jeśli zaś w podobnie brzmiącym bułgarskim słowie jest głoska *р*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *rz*:

pol. *rzeka* – bułg. *река* [reka];

pol. *grzeszny* – bułg. *грешен* [grešen].

Projektowa lekcja internetowa powinna zatem omawiać te trzy pomocne zasady pisowni:

1. Jeśli w języku bułgarskim w podobnie brzmiącym słowie występuje głoska *ś* bądź *ż*, to znaczy, że w języku polskim prawdopodobnie również będzie to twarda spółgłoska *ś* zapisywana jako *sz*, bądź *ż* zapisywana jako *ż*.
2. Jeśli w słowie polskim słyszymy głoskę *ś*, a w języku bułgarskim w podobnie brzmiącym odpowiedniku występuje głoska/litera *š/ш* lub *s/с*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *sz*. Jeśli w słowie bułgarskim jest to głoska/litera *r/р*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *rz*.
3. Jeśli w języku polskim słyszymy głoskę *ż*, a w podobnie brzmiącym odpowiedniku w języku bułgarskim występuje głoska/litera *ž/ж*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *ż*. Jeśli w bułgarskim słowie jest to głoska/litera *r/р* to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *rz*.

Lekcja mogłaby nosić tytuł *Ż, rz, a może sz?*

Dla osób prymarnie bułgarskojęzycznych problem stanowi także rozróżnienie spółgłosek *ż*, *з* i *з'*, a w konsekwencji zapis *dż*, *dz* i *dź/dzi*. Dźwięk *ž*

⁸ Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2006, s. 142.

⁹ Tamże, s. 141.

¹⁰ Tamże.

oddaje się w języku bułgarskim za pomocą sąsiedztwa liter *ѡ* i *ж*, czyli *ѡж*, ale nie tworzą one, tak jak w języku polskim, osobnego dwuznaku. Często więc, a przede wszystkim w zapożyczeniach, polska litera *dż* pokrywa się w podobnie brzmiących bułgarskich odpowiednikach z opisanym połączeniem *ѡж*:

pol. *dżungla* – bułg. *ѡжунгла* [žungła].

Polska głoska zaś *ż* (wynik drugiej i trzeciej palatalizacji prasłowiańskiej, które ze względu na późny czas występowania dały różne wyniki w oddzielnych dialektach słowiańskich¹¹) w podobnie brzmiących odpowiednikach często pokrywa się z bułgarskim połączeniem głosek *z* i *v*, zapisywanych jako – *зв*:

pol. *dzwonię* – bułg. *звѡня* [zvynja].

W języku polskim występuje również u rzeczowników rodzaju męskoosobowego, których temat w liczbie pojedynczej kończy się na spółgłoskę *g*. W języku bułgarskim w sytuacji tej zachodzi obligatoryjna alternacja spółgłoskowa *g:z*¹²:

Pol. *filolog* – *filolodzy* → bułg. *ѡилолог* – *ѡилолози*.

Środkowojęzykowa spółgłoska *z* w języku polskim kontynuuje natomiast prasłowiańskie zmiękczone *d* przed samogłoskami szeregu przedniego (polskie procesy palatalizujące). Wystąpi więc często w takich słowach, w których w ich podobnie brzmiących odpowiednikach bułgarskich znajduje się jedynie głoska *d* zapisywano jako *ѡ* (zazwyczaj przed miękką spółgłoską bądź samogłoską szeregu przedniego):

pol. *dziadek* – bułg. *ѡѡѡ* [djado], ale potocznie *ѡѡѡѡ* [djadka];

pol. *dziecko* – bułg. *ѡѡѡ* [dete].

Podobną metodę porównań międzyjęzykowych można zastosować również do sprawiających trudności w zapisie polskich samogłosek – *u*, *a* i *e*.

W przypadku głoski *u*, która w języku polskim zapisywana jest dwojako: *u* oraz *ó*, w pełni regularnie polska litera *ó* pokrywa się w bułgarskich homonimach z głoską/literą *o/o*:

pol. *bóg* – bułg. *ѡѡ* [bog];

pol. *góra* – *ѡланина* [płanina], ale istnieje aproksymant *ѡѡѡ* [gora], czyli *las*.

Jest to wynik wzdłużenia zastępczego (w języku prasłowiańskim znikający jer oddawał swój iloczyn samogłosce pełnej, w tym wypadku *o*, powodując tym samym jej wzdłużenie¹³) w sąsiedztwie spółgłosek dźwięcznych, a następnie ścieśnienia głoski *ō* w języku polskim po zaniku iloczynu w XVI wieku. Natomiast w wyrazach, które są wynikiem metatezy prasłowiańskiej i w języku polskim występuje dziś grupa *łó*, *ró* (pierwotnie **lo*, **ro*), polskie ortograficzne *ó* pokrywa się w pełni regularnie z bułgarską samogłoską *a*:

pol. *chłód* – bułg. *ѡлад* [xlad];

pol. *wróg* – bułg. *ѡѡѡ* [vrag].

Można zatem uczulić studentów również na to podobieństwo międzyjęzykowe.

Samogłoska *u* pokrywa się natomiast z bułgarską głoską *u* zapisywaną jako *y*:

pol. *umieram* – bułg. *ѡмирам* [umiram];

pol. *trudny* – bułg. *ѡѡѡден* [truden].

Mimo że analogie te wydają się dość oczywiste, to czasem ze względu na różniący je akcent kursanci nie wspierają się w zapisie polskich słów ekwiwalentami z języka natywnego. Akcent odpowiada bowiem bezpośrednio za trudności komunikacyjne. Jest on także wykładnikiem fonologicznych cech konfiguracyjnych, a dokładnie – demarkacyjnych. Jego odmienność w różnych językach wywołuje zaburzenia percepcji delimitacyjnych funkcji dźwiękowych, co prowadzi do zablokowania działania mechanizmów poznawczych odpowiedzialnych za przetwarzanie znaczeń wspólnych lub analogicznych morfemów i leksemów występujących w blisko spokrewnionym systemie językowym. Ich *zlewianie się* po prostu nie daje odbiorcy możliwości sprawnego wychwycenia pojedynczych słów kluczowych i uruchomienia tzw. rozumienia globalnego. Tak objawiająca się inność najprawdopodobniej dodatkowo przykuwa uwagę odbiorcy, zaskakując go nieoczekiwaną trudnością, i w jeszcze większym stopniu ogranicza możliwość koncentracji na samej treści komunikatu w obcym języku pokrewnym¹⁴. Dlatego ważnym zadaniem nauczającego jest pokazanie i uświadomienie tych ważnych

¹¹ Tamże, s. 142, 143.

¹² Zbigniew Rusek, *Zarys gramatyki języka bułgarskiego*, Kraków 2014, s. 25.

¹³ Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *dz. cyt.*, s. 101, 102.

¹⁴ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.* s. 85.

O JĘZYKU

podobieństw międzyjęzykowych, które mogą pomóc w uniknięciu popełnienia błędu ortograficznego.

Trudności w zapisie sprawiają również polskie samogłoski nosowe *a* i *ę*. Przydatne w tym wypadku wydaje się zwrócenie uwagi kursantom bułgarskojęzycznym, że często w słowach wywodzących się z języka prasłowiańskiego, tam, gdzie w języku polskim występują nosówki, w języku bułgarskim będzie to zazwyczaj samogłoska *a* zapisywana jako *ъ*:

pol. *ręka* – bułg. *ръка* [rɐka];

pol. *mąż* – bułg. *чъпъгъ* [sɐprug], ale męczyzna to *мъж* [mɐʒ].

Niektóre błędy ortograficzne związane są z odmiennymi zasadami konwencjonalnymi obowiązującymi w polskiej i bułgarskiej ortografii. Dotyczą one np. pisowni wyrazów wielką i małą literą. Lektorom języka polskiego przede wszystkim rzuca się tu w oczy zapisywanie nazw narodowości małą literą, np.:

**grecy szukali porządku*; **ojczyzna prasłowian*.

Aby ograniczyć występowanie tego typu błędów interferencyjnych, wystarczy odwołać się do zasad pisowni nazw krajów i kontynentów. W obu językach zapisuje się je wielką literą. Jeśli błędna pisownia nazw narodowości będzie się powtarzać, przy okazji wprowadzenia przymiotników w liczbie pojedynczej można podać zestawienia przymiotników, nazw narodowości i nazw krajów, co może okazać się pomocne przy utrwaleniu polskiej zasady ortograficznej¹⁵.

Podstawową techniką sprawdzania pisowni uczących się są dyktanda. W przestrzeni internetowej można nagrywać dla kursantów materiały dźwiękowe, na podstawie których będą je pisali. Można prosić zarówno o pisanie ręczne i późniejsze wysłanie zdjęcia zapisu bądź bezpośrednie pisanie w formularzu kontaktowym znajdującym się pod każdym modulem lekcyjnym. Przydatną aplikacją, która jednocześnie zachęci uczących się i będzie miała aspekt społecznościowy dla nieznanącej się wzajemnie grupy, może być Storybird – Artfull Storytelling¹⁶. Program ten daje możliwość wspólnego tworzenia krótkich opowieści, czy nawet książki, a przy tym

generuje piękne ilustracje. Szata graficzna inspirowa więc i motywuje uczących się do produkcji własnego tekstu, który stanie się częścią tworzonej wspólnie opowieści.

* * *

Opisane zagadnienia, które wykorzystywane są przeze mnie w autorskim kursie języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej, mogą posłużyć każdemu nauczającemu języka polskiego pracującemu zarówno z grupą bułgarską, jak również z uczącymi się z innego kręgu słowiańskiego (oczywiście po wcześniejszym uwzględnieniu różnic międzyjęzykowych). Pomagają zrozumieć źródło popełnianych błędów ortograficznych przez kursantów Słowian i ukazują, jak im zapobiec. Ponadto badacze nauczania techniką bilingwalną – Sheelagh Deller i Mario Rinvoluceri¹⁷, podkreślają, że stosowanie języka natywnego może pomóc zredukować negatywne emocje, podnieść poczucie bezpieczeństwa uczących się i pozytywnie wpłynąć na ich nastawienie do sytuacji poznawania nowego języka. Dzięki porównaniom międzyjęzykowym uczeń czuje się pewniej, ponieważ nowa wiedza staje się dla niego bardziej przystępna¹⁸.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, język bułgarski, glottodydaktyka języka polskiego, różnice międzyjęzykowe, technika porównań międzyjęzykowych, języki słowiańskie

Bibliografia:

Literatura podmiotu:

Полски език за българи, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/single-post/urok1-1>.
Storybird – Artfull Storytelling, dostępny w internecie: <https://storybird.com/>.

Literatura przedmiotu:

Steliana Dankowa, *Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).

¹⁵ Zob. Emilya Petkova, *dz. cyt.*

¹⁶ *Storybird – Artfull Storytelling*, dostępny w internecie: <https://storybird.com/>.

¹⁷ Sheelagh Deller, Mario Rinvoluceri, *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's*, Londyn 2002, s. 28.

¹⁸ Tamże, s. 28.

O JĘZYKU

Sheelagh Deller, Mario Rinvolutri, *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's*, Londyn 2002.

Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2006.

Wojciech Hofmański, *Transfer ujemny a kompetencja językowa: język polski w nauczaniu Słowian*, Praga 2014.

Anna Kijewska, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka, Jolanty Tambor, Katowice 2000.

Ryszard Michalik, *Problemy Bułgarów uczących się języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, pod red. Barbary Janowskiej, Józefa Porayskiego-Pomsty, t. 2, Warszawa 1997.

Emilya Petkova, *Analiza błędów językowych Bułgarów uczących się języka polskiego* (praca magisterska), Warszawa 2004.

Zbigniew Rusek, *Zarys gramatyki języka bułgarskiego*, Kraków 2014.

This article aims at answering the following question: how to solve spelling dilemmas of Bulgarians learning Polish. The author chose a teaching technique based on cross-language similarities and created a catalogue of features combining the Polish and Bulgarian languages as well as a catalogue of issues that might cause difficulties – interference errors and important differences between both languages – in terms of spelling. In addition, the solution to the problem is presented in a form of an online Polish language course for Bulgarians, designed by the author.

Anna Czerwińska-Trzaskoma

doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Ewa Woźniczka-Wawryków

lektorka języka polskiego dla obcokrajowców

Kurs dla pracowników hotelu – prezentacja nowych materiałów do nauczania języka zawodowego

1. Wstęp

„Język specjalistyczny to skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym i pełniący rolę zasobu wiedzy specjalistycznej”¹. Jest używany do komunikacji w obrębie sfery zawodowej. Może być narzędziem pracy zawodowej, kształcenia zawodowego lub wskaźnikiem poziomu cywilizacyjnego. W pierwszym przypadku służy poznawaniu i nazywaniu obiektów charakterystycznych dla określonej specjalności, wykorzystywany jest w rozmowach na ich temat. Jako narzędzie kształcenia zawodowego służy do „prowadzenia badań specjalistycznych, nauczania języków obcych do celów zawodowych i kształcenia tłumaczy”². W tym aspekcie znajduje swoje odbicie m. in. w słownikach terminologicznych. Trzecie rozumienie terminu jest widoczne w stanie „zróżnicowania technolektalnego” danego społeczeństwa, które dokonuje się zawsze i wszędzie na skutek „specjalizacyjnego podziału pracy”³.

Obecnie języki specjalistyczne nie są uznawane za warianty języka ogólnego. Językoznawcy traktują je jako „języki funkcjonalnie komplementarne,

funkcjonalnie odrębne”⁴. Jak pisze Sambor Grucza, są one „tworzone przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów”⁵.

Każdy pracownik, aby dobrze wykonywać swoją pracę i sprawnie komunikować się ze współpracownikami musi rozumieć specyficzne słownictwo, którego używa się w danej branży, a z czasem sam zaczyna się nim posługiwać. Dotyczy to również cudzoziemców, którzy podejmują pracę w innym kraju.

2. Skąd pomysł na kurs?

Dotychczas na rynku ukazało się kilka publikacji przeznaczonych do nauczania języka biznesowego i zawodowego. W niektórych z nich (por. *O ekonomii po polsku*) język biznesu jest nauczany razem z ekonomicznym:

*Anna Butcher, Anna Dunin-Dudkowska, *Polski język biznesu dla cudzoziemców* (1998),

*Magdalena Szelc-Mays, *O ekonomii po polsku* (1999),

¹ *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, pod red. J. Lukszyna, Warszawa 2005, s. 40.

² Op. cit., s. 40.

³ Op. cit., s. 40.

⁴ M. Gębka-Wolak, *Przygotowanie lektorów do nauczania języka specjalistycznego*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego*, pod red. K. Pluskoty, K. Taczyńskiej, Toruń 2011, t. 2, s. 303.

⁵ S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 31, 38.

O JĘZYKU

*Marzena Kowalska, *O biznesie po polsku* (2008),

*Agnieszka Jasińska, Aneta Szymkiewicz, Małgorzata Małolepsza, *Polski w pracy* (2010),

*Agnieszka Wiśniewska, Anna Kokot, Marzena Jasnos, Samanta Busiło, *Chcę pracować w Polsce* (2014),

*Agnieszka Wiśniewska, Anna Mijas, *Opiekuję się osobą starszą* (2014),

*Agnieszka Wiśniewska, Anna Mijas, Anna Kokot, Marzena Jasnos, *Wybieram gastronomię* (2014),

*inne podręczniki, skrypty tworzone na potrzeby kursów prowadzonych przez ośrodki nauczające, które nie są powszechnie dostępne.

Prawie wszystkie wymienione wyżej podręczniki (poza podręcznikiem *Polski w pracy*) są zalecane dla kursantów na poziomie co najmniej B1. Autorzy zakładają więc, że student posiada podstawową znajomość języka polskiego.

Przytoczone przykłady podręczników pokazują, że jeśli chodzi o materiały do nauczania języka zawodowego wciąż brakuje tego typu publikacji. Można mówić o pewnej niszy, którą należy wypełnić – są nimi kursy zawodowe.

Prowadząc każdego dnia zajęcia z języka polskiego dla obcokrajowców, widzimy, że istnieje także zapotrzebowanie na tego typu materiały wśród cudzoziemców uczących się języka polskiego. Stąd pomysł opracowania kursów online dostępnych na platformie internetowej, które będą stanowiły łatwo dostępną pomoc przy nauce języka zawodowego. Koncentrujemy się nie na ekspatach pracujących w międzynarodowych korporacjach, posługujących się na co dzień językiem angielskim, ale na cudzoziemcach, którzy wykonują lub przygotowują się wykonywania nawet prostych prac, ale w środowisku, w którym ich podstawowym językiem komunikacji będzie język polski. Z tego względu naszymi kursami mogą być zainteresowani sami pracodawcy, którzy chcieliby pomóc swoim pracownikom odnaleźć się w nowej sytuacji i wesprzeć ich rozwój językowy. Będzie z ich strony to swego rodzaju inwestycja.

Wreszcie nasze materiały mogą być pomocne dla lektorów prowadzących kursy zawodowe. Korzystanie z platformy można traktować jako element blended learningu.

Pragniemy jednak zaznaczyć, że z założenia nasze kursy adresowane są przede wszystkim do przyszłych lub obecnych pracowników uczących się języka polskiego. Z naszych obserwacji poczynionych podczas prowadzenia zajęć w firmach wynika, że pracodawcy coraz chętniej zatrudniają obcokrajowców, ale dużo gorzej rysuje się kwestia udzielania pracownikom wsparcia w rozwoju językowym. Bardzo często cudzoziemcy muszą radzić sobie z obsługą klientów w języku polskim bez odpowiedniego przygotowania. Zdarza się, że jeśli nawet pracodawca decyduje się na zorganizowanie kursu języka polskiego dla swoich pracowników, nie potrafi niestety określić, czego po takim kursie oczekuje.

Po trzecie do przygotowania kursu skłoniła nas zmiana sytuacji migracyjnej w Polsce, którą obecnie obserwujemy. Procesy globalizacji, przemiany gospodarcze w Polsce i jej wejście do Unii Europejskiej sprawiły, że w naszym kraju coraz chętniej inwestują firmy z zagranicznym kapitałem. Poza tym sytuacja polityczna i ekonomiczna chociażby na Ukrainie sprawiła, że do naszego kraju przybywa coraz więcej emigrantów zarobkowych z krajów sąsiednich. Potwierdza to wzrost liczby wydawanych pozwoleń na pobyt i pracę w Polsce. Według danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej do końca ubiegłego roku wydano ok. 250 tysięcy pozwoleń na pracę dla obywateli państw trzecich (spoza Unii Europejskiej). Ponadto powiatowe urzędy pracy zarejestrowały prawie 2 miliony oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy dla ponad miliona cudzoziemców z sześciu państw uprawnionych do pracy w Polsce przez 6 miesięcy w ciągu roku. Jak podaje resort 85 procent zezwoleń na pracę i 95 procent oświadczeń wydano obywatelom Ukrainy. Na kolejnych miejscach znajduje się Białoruś, Mołdawia, Indie, Nepal, Turcja, Armenia, Chiny i Wietnam⁶. Udział cudzoziemców w polskim rynku pracy waha się między 2,5 proc. a 5 proc. Pracują oni w budownictwie, przetwórstwie przemysłowym, transporcie, handlu, gastronomii czy w gospodarstwach domowych. To także jest zmiana, ponieważ jeszcze kilka lat temu zdecydowana więk-

⁶ Por. <https://www.gov.pl/web/rodzina/nowe-zasady-zatrudniania-cudzoziemcow> [dostęp: 12.11.2018]

O JĘZYKU

szość cudzoziemców pracowała w rolnictwie: w 2010 roku było to ponad 60 procent, a pod koniec 2017 roku – 17 procent⁷.

3. Jakie kursy przygotowujemy i planujemy?

Oficjalne dane jak i nasze codzienne obserwacje pokazują, że ogromna grupa cudzoziemców wykonuje proste prace fizyczne, niewymagające wysokich kwalifikacji lub pracuje w branży usługowej. Z tego względu planujemy następujące kursy:

- dla pracowników hotelu
- dla stolarzy i osób montujących meble
- dla opiekunek dziecięcych
- dla nauczycieli, trenerów i instruktorów pracujących z dziećmi
- dla pracowników gastronomii
- dla kosmetyczek
- dla fryzjerów
- dla kierowców
- dla sprzedawców i doradców klienta

4. Jakie są założenia naszych kursów?

Nasze kursy to kursy zawodowe, które są ściśle związane z branżą lub danym zawodem. Kurs zawiera jedynie potrzebne słownictwo i zwroty, a o jego długości decyduje tematyka. Także poszczególne lekcje różnią się między sobą długością.

W kursie dla pracowników hotelu staraliśmy się nie przekraczać liczby 15 słów/ fraz na 1 lekcję (por. plan kursu). Zgodnie z ustaleniami metodycznymi, zwracamy także uwagę na ilość powtórzeń⁸. Kurs nie jest całkowicie pozbawiony zagadnień gramatycznych. Jednak na pierwszym miejscu stawiamy na użyteczność i komunikację. Z tego względu zagadnienia gramatyczne oraz ćwiczenia gramatyczne związane są ze specyfiką pracy w danym zawodzie i daną

sytuacją komunikacyjną. Z kolei myśląc o osobach rosyjskojęzycznych jesteśmy wyczulone na problem interferencji.

Adresujemy nasz kurs do przyszłych lub obecnych pracowników zatrudnionych w danej branży. Zakładamy komunikatywną znajomość języka polskiego, a kurs ma być doskonalący. W większości przypadków możemy mówić o umownym poziomie A2. Jest to pewne novum, ponieważ materiały dotychczas dostępne na rynku są przeznaczone dla osób na poziomie co najmniej B1.

Unikamy także języka pośrednika, bo też kurs nie ma *de facto* ścisłej grupy odbiorców. Zakładamy, że prawdopodobnie najbardziej zainteresowane kursem mogą być zainteresowane osoby z Ukrainy, które nierzadko od dłuższego czasu mieszkają w Polsce. Dlatego kurs jest w całości w języku polskim, a w celu ułatwienia jego odbioru kładziemy nacisk na stronę graficzną.

Zależy nam również na łatwym dostępie do kursu – chcemy uniknąć problemów z dostępnością materiałów, co często zdarza się w przypadku tradycyjnych publikacji. Kurs online zapewnia łatwy dostęp do materiałów także dla osób przebywających poza granicami Polski. Kursy będą dostępne online na platformie www.doskonalepopolsku.pl.

5. Plan kursu dla pracowników hotelu

Kurs dla pracowników hotelu składa się z 12 lekcji, które różnią się między sobą długością. Szczegółowy plan przedstawia poniższa tabela:

Każda lekcja składa się z tych samych modułów: wiedzy (w którym prezentowane jest słownictwo, struktury lub zagadnienie gramatyczne) oraz ćwiczeń. Dodatkowo w niektórych lekcjach pojawia się moduł *Warto wiedzieć*, zawierający ciekawostki i przydatne informacje związane z tematem lekcji.

W niniejszym artykule chciałobyśmy zaprezentować ćwiczenia z lekcji *Kto jest kim w hotelu*. Lekcję rozpoczyna prezentacja leksyki. Na kolejnych ekranach pojawiają się rysunki przedstawiające odźwiernego, bagażowego, recepcjonistę i recepcjonistkę, pokojówkę, konsjerża, menadżera hotelu oraz

⁷ Por. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1095417,liczba-zezwolen-na-prace-dla-cudzoziemcow-w-polsce-w-2017-roku.html> [dostęp: 12.11.2018]

⁸ A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015, s. 129.

O JĘZYKU

Lekcja	Słownictwo	Gramatyka	Warto wiedzieć
0. Szukam pracy			
1. Typy obiektów	pensjonat, hostel, motel, hotel		
2. Kto jest kim w hotelu?	gość, obsługa hotelowa – recepcjonista/ recepcjonistka, bagażowy, konsjerż, pokojówka, odźwierny, manager hotelu	Narzędnik – liczba pojedyncza Struktura <i>jestem + kim?</i> vs. <i>pracuję jako + kto?</i>	Napiwki w hotelu
3. W hotelu	pokój jedno-/ dwu-/ trzyosobowy, apartament, hol, lobby, recepcja, restauracja, winda, kuchnia, przechowalnia bagażu, basen, sauna, siłownia, sala konferencyjna		Apartament
4. W pokoju hotelowym	pokój z pojedynczym łóżkiem/ z podwójnym łóżkiem, poduszka, kołdra, szafka nocna, lampka nocna, fotel, telewizor plazmowy, sejf, szafa, wieszak, worek na pranie, kapcie, wykładzina, klimatyzacja		Co gość może wziąć z pokoju hotelowego?
5. W hotelowej łazience	lustro, prysznic, wanna, ubikacja, papier toaletowy, umywalka, ręcznik, suszarka, mydło do ciała, szampon, odżywka do włosów		
6. W hostelowej kuchni	lodówka, kuchenka, piekarnik, mikrofalówka, ekspres do kawy, czajnik, naczynia: głęboki talerz, płaski talerz, garnek, patelnia, kubek, filiżanka, szklanka; sztucze: nóż, widelec, łyżka, łyżeczka		
7. Wyżywienie w hotelu	śniadanie kontynentalne, szwedzki stół, obiad, kolacja, obiadokolacja		
8. Śniadanie kontynentalne	kawa (bezkofeinowa), herbata, sok pomarańczowy, mleko, płatki śniadaniowe/ musli, pieczywo, ser żółty, szynka, parówki, jajecznica, masło, miód, dżem		Śniadanie w hotelu
9. Rezerwacja pokoju – rozmowa telefoniczna	Hotel XYZ, w czym mogę pomóc? Jaki pokój pani/ pana interesuje? Czy w pokoju ma być łóżko pojedyncze czy podwójne? Na jak długo? Tak, mamy wolne pokoje./ Niestety w tym terminie wszystkie pokoje są zarezerwowane. Czy interesuje pani/ pana pokój ze śniadaniem czy bez śniadania? Czy interesuje pani/ pana pokój ze dostępem do internetu czy bez dostępu? W hotelu nie akceptujemy zwierząt./ W hotelu akceptujemy zwierzęta. Cena pokoju to ... złote/ złotych za noc. Przed przyjazdem wymagana jest zaliczka w wysokości ..% rachunku. Na jakie nazwisko będzie rezerwacja? Rezerwacja jest gotowa. Doba hotelowa zaczyna się o... Do zobaczenia!		
10. Zameldowanie i wymeldowanie gościa	dzień dobry, w czym mogę pomóc? Czy ma pani/ pan u nas rezerwację? Na jakie nazwisko jest rezerwacja? Poproszę pani/ pana dowód osobisty/ paszport. Proszę wypełnić ten formularz i podpisać go na dole z prawej/ lewej strony. Płaci pani/ pan kartą czy gotówką? Numer pani/ pana pokoju to... Pokój jest na ... piętrze. Winda jest... To pani/ pana klucz/ karta do pokoju. Za klucz do pokoju pobieramy ... złotych kaucji. Kaucja jest zwracana przy wymeldowaniu.		

O JĘZYKU

	Do rachunku doliczamy ... złote/ złotych opłaty klimatycznej za każdy dzień pobytu. Hasło do internetu to... Śniadania serwujemy od... do..., a w weekendy od... do... Doba hotelowa trwa od ... do ... Czy ma pani/ pan jakieś pytania? Życzę miłego pobytu w naszym hotelu.	
11. Prośby i problemy gości	W moim pokoju nie ma... Bardzo panią/ pana przepraszam. Zaraz pokojówka przyniesie... Jaki jest numer pani/ pana pokoju? W moim pokoju nie działa... Bardzo panią/ pana przepraszam. Zaraz to naprawimy... Jaki jest numer pani/ pana pokoju? W moim pokoju jest brudno. Bardzo panią/ pana przepraszam. Zaraz pokojówka posprząta pokój. Jaki jest numer pani/ pana pokoju? Przepraszam, czy ktoś mógłby posprzątać mój pokój? Oczywiście, nie ma problemu. Czy mogłaby pani/ mógłby pan zamówić dla mnie taksówkę? Oczywiście, nie ma problemu. O której godzinie ma przyjechać taksówka? Przepraszam, gdzie mogę coś wydrukować/ skopiować? Drukarka dla gości jest tam. Ile kosztuje wydruk? Trzy pierwsze strony są bezpłatne, za każdą kolejną trzeba zapłacić...	

gościa. Są one nie tylko podpisane, lecz także zaprezentowane w dwóch strukturach: *jestem + kim* oraz *pracuję jako + kto*. Po prezentacji leksyki następują ćwiczenia. W 1. ćwiczeniu należy podpisać fotografie, w 2. ćwiczeniu – znaleźć słowa w diagramie, w 3. ćwiczeniu – uporządkować litery, aby powstało słowo (np. *śgoć* → *gość*), w 4. ćwiczeniu – ułożyć słowa z sylab. Następne ćwiczenie to dopasowywanie słów z banku (*gość, recepcjonista/ recepcjonistka, bagażowy, konsjerż, pokojówka, odźwierny, manager hotelu*) do ich definicji. Z kolei w 6. ćwiczeniu należy zdecydować, kogo z obsługi spotkamy w każdym hotelu, a kogo tylko w luksusowym. W 7. ćwiczeniu zadaniem studenta jest uporządkowanie pracowników hotelu w kolejności od spotykanego jako pierwszego, a w 8. ćwiczeniu – dopasowanie ich do ich atrybutów. Ostatnim ćwiczeniem w tym module jest tekst z lukami. W puste miejsca należy wpisać słowa z listy – *konsjerż, manager hotelu, recepcjonista, pokojówka, odźwierny, bagażowy i gość*:

Witamy w hotelu Marriott w Warszawie. Przy wejściu spotkacie Marka. To – on

otwiera gościom drzwi i wita ich w naszym hotelu. W holu pracuje Jacek. To, który zanieś bagaże gości do pokoju. Za chwilę poznają państwo Roberta. Robert to i teraz daje klucz do pokoju innemu gościowi. Obok recepcji pracuje Darek. Co on robi? Szuka informacji w Internecie o spektaklach w teatrze, rezerwuje stolik w restauracji lub organizuje dla gościa wycieczkę, bo Darek to Wszystko kontroluje Jan – szef Darka, Roberta, Jacka i Marka, czyli W holu nie ma jednej osoby, ale to normalne. Można ją spotkać w pokoju lub na korytarzu. To i ma na imię Paulina. Ale najważniejszy w hotelu jest Cała obsługa hotelowa ciężko pracuje, aby czuł się on dobrze w naszym hotelu i miło spędził czas.

Po ćwiczeniach leksykalnych przechodzimy do końcówek narzędnika w liczbie pojedynczej. Zostały one zaprezentowane w tabeli:

O JĘZYKU

Narzędnik (kim? czym?)

	rodzaj męski	rodzaj żeński
przymiotnik	y → ym + im (po -k/-g)	a → ą
	Jestem odźwiernym.	
rzeczownik	+ em + iem (po -k/-g/ -ć)	a → ą
	Jestem managerem. Jestem gościem.	Jestem pokojówką.

Następnie student przystępuje do ćwiczeń gramatycznych. 1. ćwiczenie to transformacje. Zadaniem uczącego się jest napisanie zdań według wzoru: To jest konsjerż → On jest konsjerżem. W 2. ćwiczeniu należy odpowiedzieć na pytania na podstawie rysunków, np.:

- Czy ona jest recepcjonistką?
- Czy on jest konsjerżem?
- Czy on jest odźwiernym?

W zadaniu żadne z pytań nie pasuje do dołączonego do niego rysunku. Są to jednak te same rysunki, które pojawiły się w poprzednim module. Kolejne ćwiczenie także związane jest z rysunkami i odpowiadaniem na pytania, tu jednak rysunki sugerują jakiego słowa należy użyć. Tak samo dzieje się w ćwiczeniu 4, w którym na podstawie rysunków trzeba uzupełnić podpisy pod nimi. Ostatnie ćwiczenie w tym module to zagadki, np.: *Jestem kobietą, pracuję w recepcji. Kim jestem?* Jak widać są one napisane w taki sposób, że odpowiedź wymaga użycia formy narzędnika.

Po serii ćwiczeń gramatycznych w lekcji znów zaplanowano moduł *Wiedza*. Ta część lekcji jest skierowana szczególnie do odbiorców rosyjskojęzycznych. Zostały w niej zestawione dwie struktury, które

mogą być przez nich mylone. Są to struktury *jestem + kim* oraz *pracować jako + kto*. Z tym zagadnieniem związane są dwa ćwiczenia na transformacje. W pierwszym z nich należy napisać zdania według wzoru *Jestem managerem.* → *Pracuję jako manager*, a w drugim w odwrotną stronę.

Lekcję zamyka moduł *Warto wiedzieć*. Umieszczono tekst o napiwkach w hotelu, z którego przyszły lub obecny pracownik hotelu może dowiedzieć jakie zasady dawania napiwków obowiązują w Polsce i co należy zrobić, aby dostać napiwek.

6. Dodatkowy moduł

Każdy kurs rozpoczyna moduł związany z poszukiwaniem pracy w konkretnym zawodzie. Zależy nam na tym, żeby wspierać osoby korzystające z kursu już na etapie poszukiwania pracy w Polsce. W module dotyczącym poszukiwania pracy znajdą oni przykładowe ogłoszenia o pracę, przykładowe CV wraz ze wskazówkami na co powinno się zwrócić uwagę. Została także przygotowana lista przykładowych pytań, które mogą się pojawić podczas rozmowy

O JĘZYKU

kwalifikacyjnej. Ogłoszenia, CV oraz przykładowe pytania związane są ściśle z branżą, której dotyczy dany kurs.

7. Podsumowanie

W artykule omówiliśmy założenia kursów języka polskiego, których celem jest nauczanie języka zawodowego. Szczegółowo został omówiony kurs dla pracowników hotelu i zostały zaprezentowane ćwiczenia wykorzystane w jednej z jego lekcji. Mamy nadzieję, że zaprezentowane materiały będą pomocne i spotkają się z zainteresowaniem uczących się polskiego jako obcego, jak i samych lektorów.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, nauczanie języka polskiego jako obcego, glottodydaktyka polonistyczna, języki specjalistyczne w glottodydaktyce polonistycznej, obcokrajowcy w Polsce, kurs polskiego języka specjalistycznego dla obcokrajowców, hotelarstwo

Bibliografia

- Mariola Gębka-Wolak, *Przygotowanie lektorów do nauczania języka specjalistycznego*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego*, pod red. K. Pluskoty, K. Taczyńskiej, Toruń 2011, t. 2, s. 303 – 320.
- Sambor Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004.
- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, pod red. J. Lukszy, Warszawa 2005.
- Anna Seretny, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków 2011.
- Anna Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.

The aim of the article is to present new materials for teaching Polish for professional purposes. At the beginning, the assumptions of the courses were discussed, and then the plan of one of them was presented. To explain the method of work in the article, we described and presented the exercises used in the course.

Joanna Lustanski

McMaster University
Hamilton, Ontario, Kanada

Samoocena kompetencji językowej studentów a metody pracy lektora w grupie niejednorodnej

Na łamach „Kwartalnika POLONICUM” chciałam przedstawić garść refleksji związanych z wyzwaniami stojącymi przed lektorem uczącym w dużej grupie o znacznie zróżnicowanych kompetencjach i oczekiwaniach. Moje przemyślenia zainspirowane zostały wypowiedziami studentów uniwersytetu¹ uczących się języka polskiego na poziomie początkującym, w warunkach egzolingwalnych.

Pod koniec pierwszego semestru poprosiłam uczestników kursu o napisanie w formie otwartej, w języku angielskim, aby lepiej mogli wyrazić myśli, jak oceniają swoją kompetencję w języku polskim, co sprawia im szczególną trudność, a co wydaje się łatwe (Lustański 2018). Celem badania było nie tyle poznanie wyników samooceny słuchaczy oraz porównanie ich z innymi, znanymi w literaturze przedmiotu rezultatami badań, co prześledzenie różnic w wypowiedziach między samymi studentami. W tutejszych warunkach bowiem uczestnicy uniwersyteckich kursów języka polskiego rekrutują się z dwóch zasadniczych środowisk: ponad połowa pochodzi z rodzin polonijnych (są to osoby urodzone w Kanadzie w rodzinach polskich lub mieszanych, mające wcześniejszy kontakt z polszczyzną²), zatem

zwykle uczący się polskiego jako języka odziedziczono; druga grupa to studenci niemający polskich korzeni i uczący się polskiego zupełnie od podstaw³ jako języka obcego lub drugiego⁴ (Krashen, Terrell 1983). W tej kategorii można wyróżnić ponadto studentów pochodzenia niesłowiańskiego, którzy nie wiedzą, jak „działa” polski, oraz słowiańskiego, dla których polszczyzna stanowi mniejsze wyzwanie ze względu na swoje podobieństwo do innych języków w tej grupie językowej.

Warto podkreślić też specyfikę lektoratu języka polskiego na McMaster University. Tutejszy instytut lingwistyki i języków oferuje tylko jeden kurs w semestrze (na poziomie podstawowym lub średniozaawansowanym), często więc się zdarza, że do grupy słuchaczy zupełnie początkujących trafiają ci, którzy swoją znajomością języka wykraczają poza poziom podstawowy. Kursy polskiego są popularne wśród studentów lingwistyki, którzy — jeśli „zaliczą” cztery semestry języka polskiego — zdobywają 12 z 18 wymaganych punktów kredytowych z zakresu języka obcego. Dla innych studentów lektorat polskiego stanowi przedmiot fakultatywny (tzw. *elective*). W przeciwieństwie do programów istniejących na University of Ottawa i University of Toronto⁵, gdzie

¹ Chodzi o McMaster University w Hamiltonie, w kanadyjskiej prowincji Ontario, gdzie pracowałam w latach 2005–2009 oraz ponownie od 2017 r.

² Wzięłam pod uwagę wypowiedzi 21 studentów, których znajomość polszczyzny jest bardzo zróżnicowana. Niektórzy znają język w mowie i piśmie w stopniu średniozaawansowanym, inni zaś wcale.

³ Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam wypowiedzi pochodzące od 16 studentów.

⁴ Mam tu na myśli studentów pochodzenia niepolskiego, których partnerami są osoby polskiego pochodzenia mówiące po polsku.

⁵ Obecnie w prowincji Ontario tylko trzy uniwersytety oferują program lub kursy języka polskiego. Są to University of Toronto,

O JĘZYKU

student może uczyć się polskiego na trzech poziomach i uzyskać licencjat⁶ (tzw. *Bachelor degree*), McMaster University, który jest uczelnią stosunkowo niewielką, nigdy takiej opcji nie oferował.

Samoocena kompetencji, o którą poprosiłam studentów, jest jednym z kluczowych elementów w nauce języka obcego, pozwalającym na zdiagnozowanie mocnych i słabych stron uczącego się oraz na zindywidualizowanie celów procesu nauczania. Przyczynia się ona do rozwoju autonomii studenta, ma także duży wpływ na poszerzanie świadomości językowej oraz zrozumienia procesów uczenia się. Poprzez autorefleksję słuchacz zaczyna rozpoznawać zarówno swoje mocne strony, jak również te aspekty, które wymagają większego nakładu pracy (por. Zimmerman 2002; Harris 1997). Inną zaletą autorefleksji jest poznanie potrzeb uczących się w określonym kontekście społecznym (tu: na kursie uniwersyteckim) po to, aby ustalić najlepsze rozwiązania metodyczne (por. Janowska, Lipińska, Seretny 2006: 278). Wiadomo bowiem, że skuteczność metod zależy od motywacji i charakterystyki danej grupy (Coste *et al.* 2003). W klasach o bardzo zróżnicowanych poziomach znajomości języka, jak te, z którymi lektor polskiego ma do czynienia w pracy w warunkach egzolingwalnych, właściwe dobranie metod i strategii może mieć jeszcze jedno oblicze — od tego, czy nauczanie języka będzie skuteczne, mogą zależeć losy kursu⁷ czy szkoły polonijnej (zob. Seretny 2002, Houle 2011)⁸.

University of Ottawa oraz McMaster University. Jeszcze kilka lat temu kursy polskiego oferowały trzy inne uniwersytety ontaryjskie. Zob. Lustański, 2009, 86.

⁶ University of Toronto oferuje tzw. Major and Minor degree (<http://sites.utoronto.ca/slavic/polish/programs.html> dostęp: 17.10.2018).

⁷ Nie dotyczy to bezpośrednio lektoratu języka polskiego na McMaster, gdyż jest on opłacany z funduszu wieczystego Polish Language Fund założonego przez Wandę Bujalską, który został zdeponowany na uniwersytecie w 2009 roku.

⁸ Szkolnictwo polonijne w Kanadzie od lat zmaga się ze stale zmniejszającą się liczbą uczniów w sobotnich szkołach polonijnych. Jest to związane przede wszystkim z malejącą liczbą Polaków w Kanadzie, niezasilaną nowymi falami imigracyjnymi, oraz z szybko postępującą asymilacją.

„Sprawia mi trudność...”

W zebranych materiale trudności studentów dają się pogrupować według klucza pochodzenia i wyjściowego poziomu znajomości języka polskiego. Studenci o polskich korzeniach zgodnie przyznają, że największe kłopoty sprawia im polska pisownia, a najmniej mówienie. Dobrze oddaje to następująca wypowiedź: „W rankingu trudności, które sprawia mi polski, najwięcej problemów mam z pisanem, mniej z czytaniem, a najmniej z mówieniem.” Ponad połowa studentów w tej grupie pisze o kłopotach z ortografią. Oto przykładowe wypowiedzi: „Sprawia mi trudność pamiętanie, jak się dokładnie pisze słowa, zwłaszcza kiedy są znaki diakrytyczne, bo nie można ich wychwycić w wymowie”; „Aż do czasu, kiedy zaczęłam uczyć się polskiego, nie uświadamiałam sobie, jak trudno jest powiedzieć, kiedy trzeba użyć *rz* lub *ż*, *u* lub *ó*, albo *si* lub *s*”.

Studenci polonijni zwracają uwagę na rozbieżności między wymową a pisownią. Chodzi na przykład o utratę nosowości w wygłosie, jak podkreślają autorki tych wypowiedzi: „Sprawia mi [...] kłopot rozróżnianie *ę* i *e* na końcu słowa, jak np. *Ja zawiozę moją siostrę*. Wydaje mi się, że to za sprawą tego, że *ę* nie jest wymawiane”; „Najtrudniejsze w polskim jest dla mnie, kiedy trzeba postawić znak diakrytyczny przy *e* lub *a*, zwłaszcza że te głoski nie zawsze są wyraźnie wypowiedziane po polsku.” Z problemem pisowni związana jest poprawność fleksyjna, która stanowi wyzwanie dla jednej czwartej grupy studentów polskiego pochodzenia, przede wszystkim tych, którzy znają polski w stopniu słabym: „Trochę sprawia mi trudność dopasowywanie końcówek do niektórych słów. Na przykład *proszę kawę z mlekiem* — wyraz *kawa* zmienia się w *kawę* (*e* z ogonkiem na dole), a ja nigdy nie jestem pewna, kiedy się tych końcówek używa”. Ci sami studenci przyznają, że rodzaj gramatyczny jest dla nich wyzwaniem: „trudności, jakie znajduję w języku polskim, dotyczą pisowni tzw. ogonków oraz zróżnicowania rodzajowego, a co za tym idzie, ogromnego wpływu, jaki ma rodzaj na odmianę wyrazów.”

Problemy z pisownią są kłopotliwe również dla studentów pochodzenia słowiańskiego, chociaż mają

one trochę inne podłoże. Jedna studentka przyznaje: „[...] mam tendencję do pisania po ukraińsku z użyciem polskiego alfabetu”, a inna pisze: „Pisownia jest dla mnie trudna. Moja znajomość chorwackiego tu nie pomaga, bo w alfabecie chorwackim stosunek litery do dźwięku jest 1:1, podczas gdy w polszczyźnie istnieje wiele reguł”. Zupełnie inne problemy sygnalizują studenci pochodzenia niepolskiego i niesłowiańskiego. Dla większości z nich fleksja polska, w tym rodzaj gramatyczny, stanowi zasadnicze wyzwanie: „Mam problemy z zapamiętaniem [...] czasowników i wyjątków w zakresie końcówek, np. *kolega*, który odmienia się jak rzeczownik żeński”. Drugą trudność stanowi wymowa, a trzecią — rozumienie ze słuchu. Oto dwa przykłady ilustrujące te zagadnienia: „Drobne różnice w wymowie podobnych głosek są trudne dla uczniów początkujących. Na przykład słowo *trzy* jest trudne do wymówienia”, „Na początku kursu najtrudniejszą rzeczą była dla mnie wymowa i rozróżnianie ze słuchu tych dźwięków, których nie ma w angielszczyźnie”.

„Nie widzę niczego szczególnie łatwego w języku polskim”

Zadając studentom pytanie o samoocenę kompetencji językowej, chciałam, by skoncentrowali się również na swoich mocnych stronach, żeby uniknąć poczucia, że uczenie się polskiego jest postrzegane jako seria porażek (por. Lustański 2018). Dla studentów pochodzenia polskiego najłatwiejsze są umiejętności „bierne”, czyli czytanie i rozumienie ze słuchu. Ciekawe jest, że mówienie, czyli produkcja w języku, nie znalazły się na czele listy, choć wiadomo jest, że język polski tej grupy jest najlepszy w wersji słuchowo-ustnej, ale jednocześnie zwykle do niej ograniczony (por. Lipińska 2016, 50-51). Kilkoro studentów rozróżniło zresztą między mówieniem a wymową, przyznając, że uczą się polskiego, żeby poprawić swoją wymowę. Ta ostatnia zresztą — zdaniem studentów pochodzenia słowiańskiego — jest w polszczyźnie najłatwiejsza.

Studenci pochodzenia innego niż polskie i słowiańskie nie potrafili wskazać jednej cechy polskiego lub jednej swojej umiejętności, która powtarzałyby się

w różnych wypowiedziach. Rozproszenie odpowiedzi może świadczyć o tym, że polszczyzna nie ma jednej szczególnej cechy, która czyniłaby ją łatwą do nauki. Jedynie liczebniki zostały — paradoksalnie — wskazane jako łatwiejsze, możliwe, że za sprawą tego, iż w początkowym okresie nauki nie wprowadza się ich odmiany. Kilku studentów nawet przyznało, że nie jest dla nich łatwe w polszczyźnie.

Z przedstawionych fragmentów samooceny studentów rysuje się obraz grupy o zróżnicowanych poziomach, potrzebach i motywacjach uczenia się. W takiej grupie znajdują się native speakerzy znający polski z domu w odmianie ogólnopolskiej, gwarowej lub polonijnej (najczęściej), nie-native speakerzy znający polski w określonym zakresie oraz nie-native speakerzy nieznający polskiego zupełnie (Lipińska, Seretny 2006, 94). Truizmem jest powiedzieć, że uczenie się i nauczanie języka w takiej klasie jest samo w sobie niełatwe, ale tak naprawdę — w moim przypadku — prawdziwe wyzwanie stanowi liczebność grupy oraz warunki organizacyjne, którymi dysponuje uniwersytet.

Inaczej niż w typowych szkołach językowych, gdzie w klasach jest od kilku do kilkunastu osób, moja grupa na poziomie A1 liczy zwykle 35-40 studentów, co znacząco determinuje warunki pracy. Ponadto zajęcia odbywają się raz w tygodniu przez 180 minut. W takiej sytuacji rodzi się pytanie o to, jak skutecznie uczyć języka polskiego. Jak „zarządzać” taką klasą, innymi słowy, jakich metod używać, by nie tylko nie znudzić studentów i nie zniechęcić ich do uczenia się niełatwego przecież języka, ale zainspirować do kontynuacji nauki w kolejnych semestrach?

A. Seretny i E. Lipińska uważają, że w pracy z grupą mieszaną — ze względu na zróżnicowane kompetencje językowe studentów — „celem kształcenia powinno być dążenie do ich wyrównywania” (Seretny, Lipińska 2014, 127). Jest to cel zasadniczo bezsprzeczny, ale w pracy w warunkach egzolingwalnych, w których różnice w umiejętnościach studentów mogą być drastyczne, zasadniczym zadaniem wydaje mi się taka organizacja działań dydaktycznych, by przede wszystkim kształcić nowe umiejętności możliwie u wszystkich studentów. Próba wyrównania poziomu grupy mogłaby skutkować redukcją kom-

O JĘZYKU

petencji studentów najlepiej znających język, a także doprowadzić do frustracji uczących się polskiego od podstaw. A. Seretny i E. Lipińska zalecają też, żeby w takich grupach różnicować pracę domową i ćwiczenia w klasie (Seretny, Lipińska 2014). Niestety, zarówno w kanadyjskich, jak i amerykańskich warunkach akademickich raczej trudno to zrobić ze względu na ryzyko złamania spójności kursu (tzw. *academic/course integrity*), która w tym przypadku polega na tym, że student może zarzucić uczącemu brak równego traktowania. Trzeba szukać innych, niekiedy „zawołowanych” rozwiązań, które mają szansę powodzenia wtedy, gdy wypływają z dobrej znajomości uczestników kursu, ich potrzeb, kompetencji, a nawet osobowości i stylów uczenia się.

I tak na pierwszych zajęciach proszę studentów o wypełnienie krótkiego testu ewaluacyjnego, który dostarcza informacji na temat motywacji (dlaczego postanowiłeś uczyć się polskiego?), oczekiwań (co chciałbyś umieć po zakończeniu kursu?) oraz kompetencji językowej (jeśli student przyznaje, że zna polski, odpowiada na kilka krótkich pytań sprawdzających znajomość gramatyki, leksyki i pisowni). Student dodatkowo wymienia inne znane języki, co pozwala w miarę łatwo odgadnąć jego pochodzenie⁹. Informacje zebrane w takiej ankiecie mają nieocenioną wartość w pracy z bardzo liczną grupą, która spotyka się tylko raz w tygodniu. Przede wszystkim pozwalają mi wstępnie zdiagnozować poziom biegłości w polszczyźnie i podzielić klasę na sześć zespołów o porównywalnych kompetencjach. W każdym z nich umieszczam zwykle dwóch lub trzech studentów o zerowej znajomości języka, jednego lub dwóch o znajomości (bardzo) podstawowej oraz jednego, który zna język w stopniu bardziej zaawansowanym. Ten ostatni student zostaje mianowany liderem grupy, którego rolą jest bezpośrednie asystowanie kolegom i koleżankom słabiej znającym język lub uczącym się go od podstaw. Żeby zachować integralność kursu, pomoc liderów jest ograniczona do zajęć w klasie, chociaż w trakcie semestru często zdarza się, że zawią-

zują się znajomości i przyjaźnie, a studenci pracują ze sobą poza godzinami zajęć. Przez cały semestr uczestnicy kursu zwykle zostają w tych samych grupach, siedząc twarzami do siebie, przy stolikach ustawionych w sześciu kręgach.

Z punktu widzenia lektora podział klasy na zespoły ułatwia znacząco pracę, gdyż zwiększa dynamikę i skuteczność prowadzenia lekcji. Zagadnienia teoretyczne i podstawowe ćwiczenia ze słuchu (np. słuchanie dialogów) są skierowane do całej klasy, jednakże inne umiejętności, jak mówienie, pisanie, czytanie, są zwykle ćwiczone w małych grupach. Współpraca z małymi zespołami daje mi ponadto komfort pracy zindywidualizowanej ze studentem, zwiększa kontrolę nad postępami w nauce poszczególnych osób. Łatwiej mi też korygować błędy grafii w pracach pisemnych (zob. Zawadka 2013), które studenci tworzą w podgrupach. Ponadto w takich grupach dużo szybciej dochodzi do przełamania lodów, wzajemnego poznania się i ukształtowania relacji podmiotowych między uczniem a nauczycielem, co jest niezbędne w klasach językowych.

Z perspektywy uczącego się praca w małej grupie ma chyba nawet więcej zalet. Studentom początkującym pomaga szybciej przełamać inhibicję, naturalną w procesie uczenia się języka nieojczystego, zwłaszcza wśród dorosłych, i zacząć mówić w języku polskim. Studenci początkujący — jak pokazują samooceny — mają duży kłopot z wymową polską. Z mojego doświadczenia wynika, że szybciej uczą się oni dystynkcji między fonemami polskimi, jeśli ćwiczy się je w małej grupie. Przede wszystkim jednak zasadniczym problemem dla uczących się polskiego od podstaw jest fleksja, w której ćwiczeniu mogą skutecznie pomagać studenci znający już polski. Mają oni wprawdzie pewne luki w systemie morfologicznym i składniowym, ale znają słownictwo podstawowe i mają wystarczające na tym poziomie podstawy fleksji, którymi chętnie dzielą się z kolegami początkującymi.

Dla studentów pochodzenia polskiego, którzy posługują się polszczyzną w mowie, jak również dla studentów pochodzenia słowiańskiego uczących się polskiego od podstaw, zaletą jest, na przykład, grupowa produkcja i edycja tekstów pisanych. Dla

⁹ Ponad 30% mieszkańców kanadyjskiego Ontario stanowią imigranci. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Table.cfm?Lang=E&T=11&Geo=00> [Dostęp: 22.01.2019]

nich polska ortografia jest wyzwaniem, bo piszą fonetycznie, traktując dość swobodnie dwuznaki i nosówki. Indywidualne błędy pisowniowe omawiane i poprawiane w gronie kilkuosobowym nie rażą aż tak, jak te piętnowane w grupie czterdziestoosobowej. Jak wspomniałam w poprzedniej części artykułu, studenci znający polski w stopniu podstawowym w ocenie własnych kompetencji kładą nacisk na różnicę pomiędzy produkcją w języku a wymową. Należy dodać, że wielu z nich uczestniczy w kursie właśnie po to, by wymowę poprawić. Praca w małych zespołach ułatwia ćwiczenie tej umiejętności, choć zadaniem lektora jest uważne monitorowanie tego rodzaju ćwiczeń, zwłaszcza dotyczących fryktywów (spirantów) i afrykat, bo przy braku nadzoru istnieje ryzyko, że studenci będą wzajemnie utwierdzać się w błędnej wymowie.

Liderzy zespołów natomiast nie tylko mają za zadanie kierować pracą kolegów i pomagać w wykonywaniu zadań, ale często też odpowiadają na pytania metajęzykowe. Oczywiście nie oczekuję od nich znajomości gramatyki (bo takiej nie mają, nawet jeśli chodzili do szkół polonijnych) — zwykle po prostu rozmawiam z nimi o problemie gramatycznym będącym akurat tematem zajęć i wyjaśniam, jak „działa” polski. Zwracam szczególną uwagę na liderów, ponieważ każda rozmowa o polszczyźnie rozwija ich świadomość językową, która jest ściśle związana z waloryzacją aksjologiczną języka, niezbędną w utrzymaniu żywotności polszczyzny na obczyźnie (Lustański 2019). Ponadto w ich przypadku istnieje największe ryzyko znudzenia i znużenia lekcją, co nie wpływa dobrze na dynamikę grupy, trzeba więc stawiać przed nimi wyzwania, które będą chcieli podjąć i którym dadzą radę sprostać.

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę, że oprócz zróżnicowanych kompetencji słuchaczy oraz stosowania różnorodnych metod nauczania, bardzo ważnym czynnikiem przy doborze tych ostatnich pozostaje tzw. *background* uczącego się. Studenci pochodzenia obcego poznają polski w sposób akademicki, a trudności w przyswajaniu go zależą często od ich pierwszego języka. Zupełnie inaczej przyswajają polszczyznę osoba pochodzenia słowiańskiego, która poszukuje asocjacji gramatyczno-leksykalnych,

inaczej ktoś, kto nie ma korzeni słowiańskich, ale zna przynajmniej jeden język obcy, lub uczył się go w przeszłości (taki student ma już opanowane pewne techniki uczenia się języka), inaczej też uczy się osoba nieznająca żadnych języków obcych, a już zupełnie inaczej ktoś, kto ma polskie pochodzenie i zna polski „z domu”. Tych ostatnich trzeba zwykle powtórnie uczyć polskiego, co nierzadko jest większym wyzwaniem niż uczenie od podstaw.

Przedstawione sposoby pracy z grupą niejednorodną nie wyczerpują oczywiście listy metod możliwych do wykorzystania w czasie zajęć. Wybrałam jedynie te, które przynajmniej częściowo adresują potrzeby studentów sygnalizowane w samoocenach. Na podstawie rozmów z uczestnikami kursu, które przeprowadziłam po tym, jak zakończyli autoewaluację, można wywnioskować, że refleksje na temat własnych postępów przyczyniają się do pogłębienia identyfikacji studentów z językiem, którego się uczą, co — moim zdaniem — jest ważnym czynnikiem stanowiącym o skutecznym uczeniu się języka zarówno odziedziczonego, jak i drugiego lub obcego.

Słowa kluczowe: samoocena kompetencji językowej, grupa niejednorodna, świadomość językowa, autoewaluacja

Bibliografia

- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., red., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Harris M., 1997, *Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings*, „ELT Journal” 51/1, 12-20.
- Houle, R., 2011, *Recent evolution of immigrant-language transmission in Canada*, „Canadian Social Trends. Component of Statistics Canada”, 11-008-X.
- Janowska A., Lipińska E., Seretny A., 2006, *Program autorski — wskazówki dla nauczycieli szkół polonijnych* [w:] K. Gąsowska, M. Mazińska-Szumiska, red., *Oświata polonijna na początku XXI w.*, 271-287.
- Krashen S.D., Terrell T.D., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon, Oxford, UK.
- Lipińska E., 2016, Język odziedziczony — polszczyzna pokoleń polonijnych, „Poradnik Językowy” 10, 45-61.
- Lipińska E., Seretny A., red., 2016, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.

O JĘZYKU

- Lustański J., 2009, *Język polonijny w Kanadzie*, Toronto.
- Lustański J., 2018, „Czy warto uczyć się polskiego?” *Refleksje studentów kanadyjskich o polszczyźnie*, „Poradnik Językowy” 7, s. 39-58.
- Lustański J., 2019, *Sytuacja socjolingwistyczna a poziomy świadomości językowej reprezentantów pierwszego pokolenia polonijnego w Kanadzie*, „Poradnik Językowy”.
- Polish Language & Literature, University of Toronto <http://sites.utoronto.ca/slavic/polish/programs.html> [dostęp: 17.10.2018].
- Seretny A., 2002, *Polskie szkolnictwo etniczne w Kanadzie – przegląd problemów* [w:] B. Klimaszewski, red., *Emigracja z Polski po 1989 roku*, Kraków, s. 176-190.
- Seretny A., Lipińska E., 2014, *O praktycznych aspektach nauczania języka polskiego w grupach mieszanych* [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, red., *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 127-138.
- Statistics Canada <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/imm/Table.cfm?Lang=E&T=11&Geo=00> [Dostęp: 22.01.2019]
- Zawadka J., 2013, *Błędy grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego – propozycja opisu* [w:] J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, 281-289.
- Zimmerman B.J., 2002, *Becoming a Self-Regulated Learner. An Overview*, „Theory into Practice” 41/2, 64-70.

The article describes challenges that appear while teaching a group with diversified language competence and skills as well as expectations towards the course, based on the experiences at the Polish language course at McMasters University, Canada. The Linguistics and Languages Institute offers only one Polish course per semester – on basic or intermediate level and this is why the choice of methods and strategies is vital: the future of the course relies on the effectiveness of the classes.

Joanna Paradowska

The Canadian School of Warsaw

Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich. Gry i zabawy jako główne narzędzie pracy na zajęciach z dziećmi w klasach I-III szkoły podstawowej

Według danych z września 2011 roku, w polskich placówkach oświatowych przebywa ponad pięć tysięcy uczniów nie będących obywatelami Polski¹. Liczba ta sukcesywnie rośnie. Tylko w warszawskich szkołach jest ich dzisiaj ok. 3,5 tys². W porównaniu do 4 mln 915 tys. polskich uczniów³, którzy rozpoczęli naukę w roku szkolnym 2017/2018, liczba ta może wydawać się niewielka. Spróbujmy jednak przełożyć statystyki na konkretną, realną sytuację. Wyobraźmy sobie klasę 25 uczniów, w której mamy jednego obcokrajowca. Dopiero co przyjechał do Polski, nie zna języka, nie zna norm społecznych, kultury, obyczajów... Obecność nawet jednego dziecka cudzoziemskiego na zajęciach zmusza nauczyciela do podjęcia nowych zadań: rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, wprowadzenia zmian w funkcjonowaniu klasy, przeorganizowania lekcji. Nauczyciel nie może udawać, że tego dziecka nie ma albo, że dziecko „jakoś” sobie poradzi, potrzebuje tylko trochę czasu. Nawet przy niewielkiej liczbie uczniów cudzoziemskich, konieczne jest podjęcie działań przystosowujących szkołę i nauczycieli do ich jak najlepszego przyjęcia.

¹ *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Unicef, Warszawa, 2013.

² *Edukacja dzieci cudzoziemskich*, Urząd m.st. Warszawy Biuro Edukacji, Warszawa, 2018.

³ *Rok szkolny 2017/2018: Prawie 5 mln uczniów zasiadzie w szkolnych ławach*, Portal samorządowy, 2017.

Niestety, badania przeprowadzone w okresie od września do listopada 2009 przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”) dowodzą, że szkoły nie są przygotowane do pracy z uczniem cudzoziemskim⁴. „Okolo 90% objętych badaniami nauczycieli czulo, ze sa nieprzygotowani lub niewystarczajaco przygotowani do pracy z uczniami-obcokrajowcami”, a „okolo 40% nie uświadamiato sobie specyfiki tej grupy dzieci oraz ich potrzeb”⁵. Lista wniosków i postulatów raportu jest długa, przywołam więc tylko te odnoszące się do dydaktyki języka polskiego jako obcego:

- „Kształcący się w objętych badaniami placówkach uczniowie-obcokrajowcy znają język polski w stopniu niewystarczającym dla realizacji programu kształcenia i spełniania wymagań szkoły (...)”.
- „Szkoły nie dysponują materiałami metodycznymi wspierającymi pracę z dziećmi przybywającymi spoza Polski”.
- „Nie wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę z konieczności dostosowania metod pracy i sposobu ewaluacji do specyfiki ucznia”⁶.

⁴ Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań, Krystyna M. Błęzyńska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2010.

⁵ *Ibid.*, s. 49 i 74.

⁶ *Ibid.*, s. 107-113.

O JĘZYKU

Osiem lat później, w rozmowie z Małgorzatą Mrowiec dla „Naszemiasto.pl”, podobnymi spostrzeżeniami dzieli się Małgorzata Pamuła-Behrens: „(...) nauczyciele krakowskich szkół już od pewnego czasu sygnalizowali nam, że brakuje materiałów do nauczania języka edukacji szkolnej, czyli języka, który ma zupełnie inne zadanie niż zwykła komunikacja”⁷. W „Gazecie Krakowskiej” możemy zaś przeczytać, że nauczyciele skarżą się na pracę z dziećmi nieznanymi języka polskiego, a wynika to z tego, że nie są oni do niej odpowiednio przygotowani⁸.

Dlatego też, opierając się na moim doświadczeniu pracy w Kanadyjskiej Szkole Podstawowej, w niniejszym artykule chciałabym skupić się specyficznie pracy z dziećmi cudzoziemskimi w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego oraz na roli gier i zabaw podczas zajęć z dziećmi w klasach I-III szkoły podstawowej. Zajmę się tylko i wyłącznie samym procesem nauczania języka polskiego dzieci cudzoziemskich, przesuwając na dalszy plan wszelkie aspekty związane z ich doświadczeniem migracyjnym (jakikolwiek by ono nie było). Nie dlatego, że jest ono nieistotne w pracy z takim uczniem, ale ze względu na to, aby móc skupić się na pytaniu „jak konkretnie uczyć języka polskiego dzieci cudzoziemskie?”, to znaczy jak opracować program pracy, jak go dostosować do ich potrzeb i możliwości, na jakich materiałach pracować, jakich metod używać...? Ktoś może być zdziwiony tak sformułowanym pytaniem. „Jak uczyć dzieci cudzoziemskie języka polskiego? Tak jak dzieci polskie angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego czy każdego innego języka obcego”. Praktyka pokazuje, że nie jest to wcale takie oczywiste i proste. Język polski jest językiem trudnym pod wieloma względami. Nauczanie języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich jest zadaniem złożonym i wymagającym. Jakie wyzwania niesie ze

sobą nauczanie dzieci języka polskiego jako obcego?

Przede wszystkim należy zastanowić się nad tym, jakie znaczenie ma dla nas fakt, iż pracujemy z dziećmi w wieku 6-9 lat w polskim systemie oświaty. Otóż, nauczanie wczesnoszkolne nie odbywa się w ramach oddzielnych przedmiotów, ale w tzw. obszarach edukacyjnych, w skład których wchodzi edukacja polonistyczna, społeczna, matematyczna, przyroda, muzyczna i plastyczna. Celem takiej edukacji jest „wyposażenie” ucznia „w umiejętności kluczowe, niezbędne w życiu, takie jak: czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, umiejętność komunikowania się zarówno w mowie i jak i w piśmie, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, w tym dla wyszukiwania i korzystania z informacji, umiejętność uczenia się, jako sposobu zaspakajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji, umiejętność pracy zespołowej”⁹. Zatem, przez pierwsze trzy lata, dzieci uczą się posługiwania tymi „narzędziami” (lub jak to zostało nazwane wyżej, „umiejętnościami kluczowymi”), które będą im potrzebne na dalszych etapach edukacji. Nauczyciel język polskiego jako obcego, rozpoczynając pracę z dziećmi, musi zdawać sobie z tego sprawę i musi to uwzględnić w swoim programie. Patrząc z tej perspektywy naturalnym jest, że swoją pracę również będzie starał się opierać na kształtowaniu powyższych umiejętności. Nauczanie języka polskiego nie może być jedynie nauczaniem języka obcego, ale musi zostać uzupełnione, dopełnione elementami edukacji wczesnoszkolnej i nauczaniem zintegrowanym. Skoro wiemy, że dziecko ani nie czyta ani nie pisze, to nasze zajęcia zaczniemy od zapoznania się z polskim alfabetem i pojedynczymi literami, sylabami, a nie od całych zdań czy dłuższych tekstów. Należy jednak uważać, aby edukacja wczesnoszkolna nie zastąpiła nauczania polskiego jako obcego. Musi być to równowaga i wzajemne uzupełnianie się, przenikanie tych programów (gdyby tak nie było to nauczanie dzieci języka polskiego jako obcego nie miałoby sensu).

⁷ Rozmowa Kroniki. Pomóc migrantom, aby nie byli w szkole duchami, M. Mrowiec, <http://krakow.naszemiasto.pl/artykul/rozmowa-kroniki-pomoc-migrantom-aby-nie-byli-w-szkole,4404878,art,t,id,tm.html>, 2018.

⁸ Dwa tysiące imigrantów w szkołach. Są pilni, ambitni, ale jest problem, M. Mrowiec, <https://gazetakrakowska.pl/dwa-tysiac-imigrantow-w-szkolach-sa-pilni-ambitni-ale-jest-problem/ar/12919526>, 2018.

⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, MEN, 2017.

O JĘZYKU

Z powyższych rozważań wynikają kolejne dwa wnioski. Po pierwsze, na początkowym etapie nauczania języka polskiego jako obcego, czyli w pierwszej klasie szkoły podstawowej, należy skupić się na tym, co realnie możemy zrobić z dzieckiem cudzoziemskim. Te sprawności i umiejętności, nad którymi możemy popracować to:

- ćwiczenie słuchu fonematycznego,
- ćwiczenie rozumienia ze słuchu,
- nauka wymowy poszczególnych wyrazów,
- formułowanie prostych wypowiedzi jedno-, dwuzdaniowych,
- nauka słownictwa.

Możemy również stopniowo wprowadzać elementy czytania i pisania, ale należy to robić ostrożnie i z rozważą, aby nie przytłoczyć dziecka ilością materiału. Warto zacząć od pojedynczych liter alfabetu i sylab, aby następnie przejść do prostych wyrazów i całych zdań. Od drugiej klasy szkoły podstawowej możemy położyć większy nacisk na naukę pisania (bez zawłości ortograficznych) i czytania, a nawet czytania ze zrozumieniem. Na tym etapie edukacji nie wprowadzamy bezpośrednio żadnych zagadnień gramatycznych, gdyż „celem jest komunikacja z uczniem, a poprawność gramatyczna wypowiedzi – sprawą wtórną [...] istotne jest tylko to, by dziecko czuło się bezpiecznie i by było akceptowane”¹⁰.

Po drugie, pracując z dziećmi cudzoziemskimi w wieku 6-9 lat, zakres tematyczny, na którym możemy pracować, jest dosyć zawężony. Poruszane zagadnienia muszą być konkretne i muszą znajdować się w kręgu zainteresowań dzieci. Jedną z większych trudności jest to, że nie możemy uczyć dzieci tego, czego one nie potrafią, nie znają jeszcze w swoim własnym języku. Nie możemy uczyć nazw dni tygodnia, miesięcy czy odczytywania czasu, jeśli dzieci nie nabyły takiej umiejętności w swoim własnym języku.

Ponadto, dzieci nie potrafią się długo skupić. Jest im potrzebny im ruch, działanie, a co za tym idzie, aktywne formy nauki. Z tego względu również musimy zrezygnować z języka polskiego jako jedy-

nego języka komunikacji podczas zajęć i wprowadzić język-pośrednik (rodzimy lub angielski).

Zatem zastanówmy się, jak pracować z dziećmi cudzoziemskimi na lekcjach języka polskiego jako obcego? Jakie materiały wykorzystywać i na jakich podręcznikach pracować? W poniższej tabeli zestawiałam dostępne na rynku materiały do nauki języka polskiego jako obcego dla dorosłych i dla dzieci.

Niestety, jak widzimy podręczników dla dzieci jest o wiele mniej niż dla dorosłych (a nie jest to kompletna lista podręczników dla dorosłych). *Lubię polski! cz.1 i cz.2* to jedyny podręcznik dedykowany dzieciom cudzoziemskim w wieku 6-9 lat. *Polski krok po kroku Junior* jest już dedykowany dzieciom starszym w wieku 10-15 lat. Możemy znaleźć inne podręczniki do nauki języka polskiego, ale będą to podręczniki bardziej do nauki języka polskiego jako drugiego, dla dzieci polonijnych, niż jako obcego, dla dzieci cudzoziemskich. Co ciekawe, Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało ćwiczeniowe materiały edukacyjne dla uczniów niepełnosprawnych mających trudności w uczeniu się i/lub komunikowaniu się, w tym niesłyszących, słabosłyszących, z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i afazją, służące utrwalaniu wiedzy o języku, które z powodzeniem mogą być wykorzystywane na zajęciach z języka polskiego jako obcego¹¹.

Podręcznik stanowi duże wsparcie w pracy nauczyciela. Na podstawie układu tematycznego i treści, nauczyciel przygotowuje plan pracy i poszczególne lekcje. Dzięki podręcznikowi kontroluje postępy w nauce i wie, jaki materiał został już przepracowany. Jednak nawet najbardziej atrakcyjny, pomysłowy i kolorowy podręcznik opiera się na pewnym schemacie, który po pewnym czasie staje się przewidywalny i może się uczniom znudzić. Dlatego też nauczyciel musi umieć „oderwać się” od podręcznika, „wyjść poza” podręcznik, aby przygotować dodatkowe materiały.

Materiałów stworzonych z myślą o dzieciach cudzoziemskich uczących się języka polskiego jest bardzo mało. Możemy oczywiście korzystać z mate-

¹⁰ *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia*, A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, Warszawa, 2010.

¹¹ *Nasz język polski*, pliki.naszelementarz.men.gov.pl/elementarz/klasa3/.../nasz_jezyk_polski_3.1.pdf, MEN, 2014 oraz *Język polski na plus*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/03/materi2.pdf>, MEN, 2017.

O JĘZYKU

PORÓWNANIE – MATERIAŁY DLA DOROSŁYCH VS MATERIAŁY DLA DZIECI	
Materiały dla dorosłych	Materiały dla dzieci
Podręczniki	
1) <i>Polski krok po kroku</i>, Aneta Szymkiewicz, Anna Stelmach, Iwona Stempek, Joanna Stanek, Małgorzata Grudzień, Sylwia Dawidek, Glossa, 2015. 2) <i>Polski jest COOL</i>, Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porębska, Studio Temat, 2017. 3) <i>Cześć, jak się masz?</i>, Władysław Miodunka, Universitas, 2017. 4) <i>Hurra Po Polsku</i>, Aneta Szymkiewicz, Małgorzata Małolepsza, Prolog, 2010. 5) <i>Z polskim na Ty</i>, Ewa Lipińska, Universitas, 2014. 6) <i>Polski mniej obcy</i>, Agnieszka Madeja, Barbara Morcinek, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 2007. 7) <i>Powiedz to po polsku</i>, Katarzyna Drwał-Straszakowa, Waldemar Martyniuk, Universitas, 2011. 8) <i>Uczymy się polskiego</i>, Barbara Bartnicka, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski, Marian Jurkowski, Wojciech Jekiel, Wiedza Powszechna, 2010. 9) <i>Start</i>, Agnieszka Małyska, Kamila Dembińska, Klub Dialogu, 2013. 10) <i>Po polsku po Polsce</i>, Adriana Prizel-Kania, Dominika Bucko, Katarzyna Sowa, Urszula Majcher-Legawiec, AVALON, 2016.	1) <i>Lubię polski!</i>, Agnieszka Rabiej, FOGRA, 2009. 2) <i>ABC... po polsku</i>, Anna Pomykałło, Stowarzyszenie Vox Humana [http://www.voxhumana.pl/?podrecznik-do-nauki-jezyka-polskiego,116]. 3) <i>Polski krok po kroku Junior</i>, Iwona Stempek, Małgorzata Grudzień, Paulina Kuc, Glossa, 2015.
Materiały dodatkowe	
• <i>Zaczynam mówić po polsku</i>, Janusz Kucharczyk, WING, 1999. • <i>Już mówię po polsku</i>, Janusz Kucharczyk, WING, 1999. • <i>Nie ma róży bez kolców</i>, Ewa Lipińska, Universitas, 2014. • <i>Gramatyka? Dlaczego nie?!</i>, Joanna Machowska, Universitas, 2014. • <i>Gramatyka dla praktyka</i>, Agnieszka Małyska, Kamila Dembińska, Karolina Fastyn-Pleger, Marta Ułańska, Kolegium Języka i Kultury Polski, 2018. • <i>Porozmawiajmy</i>, Anna Lisowska, KUL, 2015. • <i>Testuj swój polski. Czytanie</i>, Justyna Krztoń, Prolog, 2015. • <i>Testuj swój polski. Słownictwo</i>, Justyna Krztoń, Prolog, 2011. • <i>Jak to łatwo powiedzieć...</i>, Danuta Gałyga, Universitas, 2017.	• <i>Moje litery. Piszę na A</i>, Magdalena Szelc-Mays, Universitas, 2014. • <i>Nasz język polski</i>, Emilia Danowska-Florczyk, Piotr Mostowski, MEN, 2016. • <i>Język polski na plus</i>, Emilia Danowska-Florczyk, Piotr Mostowski, MEN, 2017.

riałów przeznaczonych dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ale zawsze należy dokładnie się im przyjrzeć i dostosować do potrzeb i możliwości uczniów. Nauczyciel musi więc wykazać się ogromną kreatywnością i musi włożyć dużo pracy własnej w przygotowanie materiałów. Muszą być one przede wszystkim atrakcyjne, efektowne i efektywne, ciekawe, estetyczne, zachęcające, motywujące dziecko do pracy. W tej roli świetnie się sprawdzają wszelkie gry i zabawy. Różne mogą być postawy wobec nauki, nauczyciela i szkoły, różne style poznawcze, zachowania, formy ekspresji i wzory postępowania, jednak to, co jest charakterystyczne i wspólne dla dzieci na całym świecie to otwartość, ciekawość i chęć przebywania w grupie rówieśników. Dlatego też gry

i zabawy powinny stać się codziennością w nauce języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich. Jak mawiała Vera Barclay, współtwórczyni najmłodszej gałęzi w skautingu, czyli gałęzi wilczków, „(...) dziecko dopiero prawdziwie żyje, kiedy się bawi. Tylko *ożywione* dziecko może myć modelowane, tylko na takie dziecko mamy wpływ”¹². Na pierwszym etapie edukacji, gry te, przede wszystkim, powinny koncentrować się na opanowaniu słownictwa i wymowy. Na późniejszych etapach możemy poćwiczyć także umiejętność czytania i pisanie.

Pierwszym i najbardziej oczywistym pomysłem na zadania aktywizujące uczniów są wszelkiego rodzaju

¹² *Sagesse de jungle*, V. Barclay, C.L.D., Chambray, 1989, s.24.

O JĘZYKU

piosenki, krzyżówki i wykreślanki. Możemy również wykorzystywać gry i zabawy dobrze już nam znane z dzieciństwa, ale zaaranżowane w nowy sposób.

Kółko i krzyżyk

Kółko i krzyżyk to jedna z najprostszych gier strategicznych wymagająca jedynie kartki papieru, długopisu i dwóch graczy, której reguł nikomu nie trzeba tłumaczyć. Warto dać tej grze nowe życie zamieniając kółko i krzyżyk na inne figury geometryczne: kwadrat, prostokąt, trójkąt, serce czy gwiazdę. Kiedy dziecko narysuje daną figurę (ruch), głośno wypowie jej nazwę (dźwięk) i zobaczy jej realizację na papierze (obraz), na pewno łatwiej ją zapamięta.

Statki

Kolejną grą z użyciem papieru i długopisu są statki. Każdy z graczy posiada po dwie plansze o wielkości, zazwyczaj, dziesięć na dziesięć pól. Kolumny są oznaczone poprzez współrzędne literami od A do J i liczbami od 1 do 10. Na jednym z kwadratów gracz zaznacza swoje statki, których położenie będzie odgadywał przeciwnik, a na drugim trafione statki przeciwnika i oddane przez siebie strzały. Strzały oddawane są naprzemiennie, poprzez podanie współrzędnych pola (np. B5). Zatopienie statku ma miejsce wówczas, gdy gracz odgadnie położenie całego statku. O chybieniu gracz informuje przeciwnika słowem „pudło”, o trafieniu „trafiony” lub „(trafiony) zatopiony”. Wygrywa ten, kto pierwszy zatopi wszystkie statki przeciwnika. Tutaj także można wprowadzić pewne modyfikacje. Zamiast statków, uczniowie rozmieszczają na planszy różne środki transportu (np.: rower, samochód, samolot i pociąg). W tym przypadku, wyrażenie „trafiony” zastąpimy przymiotnikiem „gotowy”, „trafiony zatopiony” czasownikami „jedzie/odjechał” lub „leci/odleciał”. Ponadto, dzięki tej aktywności, sprawdzamy u naszych uczniów znajomość alfabetu i cyfr.

Ciepło-zimno

Prosta zabawa grupowa, która idealnie nadaje się do nauki wyrażen związanych z opisem pogody. Jeden z uczniów opuszcza salę. W tym czasie pozostałe dzieci muszą schować wybrany wcześniej przedmiot. Gdy

przedmiot jest już dobrze ukryty, zapraszamy ucznia do sali. Ma on za zadanie odnaleźć ukryty przedmiot. Pozostałe dzieci podpowiadają mu mówiąc „ciepło”, jeśli zbliża się do szukanego przedmiotu lub „zimno”, gdy się od niego oddala. Kiedy uczeń jest bardzo blisko danego przedmiotu, wówczas krzyczymy „gorąco”, a gdy za bardzo się oddala, krzyczymy „mróz”.

Wojna

Wojna to bardzo prosta gra karciana. Talię kart dzielimy na dowolną liczbę osób. Zawodnicy równocześnie układają po jednej karcie i porównują ich wartości. Gracz mający kartę o wyższej wartości zabiera pozostałym ich karty i kładzie je pod spodem swojej talii. Wygrywa ten, kto pierwszy zabierze wszystkie karty przeciwnikom. Dobrym rozwiązaniem, które pozwala nie tylko na powtórzenie nazw cyfr i liczb w języku polskim, ale również na przeciwieństwo rozwiązywania równań, jest zastąpienie tradycyjnych kart kartami zawierającymi równania matematyczne. Dzięki temu stawiamy ucznia w sytuacji, w której musi powiedzieć (ukrytą w równaniu) liczbę.

Dobble

Dobble to karty z różnymi symbolami. Pomiędzy dwiema dowolnymi kartami jest tylko jeden wspólny symbol, który należy znaleźć (ten sam kształt, kolor, jedynie wielkość może się różnić). Pierwszy gracz, który znajdzie właściwy symbol głośno go nazywa, a następnie wyciąga dwie nowe karty i umieszcza je na stole. Grając w dobble możemy powtórzyć słownictwo z dowolnego zakresu tematycznego (ubrania, meble, zwierzęta, liczby, przybory szkolne, pory roku i pogoda...). Dla nieco starszych uczniów, którzy potrafią już czytać, symbolami mogą być zarówno obrazki, jak i sylaby lub całe wyrazy (różna czcionka i wielkość). Przed rozpoczęciem gry, warto powtórzyć z uczniami nazwy przedmiotów, które znalazły się na kartach, oraz ich wymowę (lista obrazków do podpisania).

Bingo

W standardowej wersji tej gry każdy uczestnik otrzymuje planszę z siatką zawierającą kombinację

O JĘZYKU

liczb. Następnie losuje jedną karteczkę i ogłasza zapisaną na niej liczbę wszystkim pozostałym graczom. Liczba jest odkładana na bok, aby nie mogła być wylosowana ponownie. Każda osoba szuka na swojej karcie wylosowanej liczby i, jeżeli ją znajdzie, zaznacza ją. Gra trwa do momentu, kiedy jeden z uczestników uformuje linię (poziomo lub pionowo) i krzyknie „bingo”. Liczby możemy zastąpić obrazkami ubrań, zwierząt, części ciała, przyborów szkolnych, a nawet zabytków czy elementów charakterystycznych dla danego miasta. Zależnie od stopnia opanowania umiejętności czytania, zamiast obrazków możemy użyć samych wyrazów lub zastosować metodę mieszaną: losujemy obrazki, a na karcie mamy wyrazy lub odwrotnie.

Memory

Na płaskiej powierzchni rozkładamy karty, odwrócone obrazkami do dołu. Każdy z graczy, po kolei, odkrywa dwie karty i sprawdza czy tworzą parę. Jeśli tak, to je zabiera, a jeśli nie to znów je odwraca i czeka na swoją kolej. Tematyka obrazków jest dowolna: ubrania, zwierzęta, liczby, przybory szkolne, godziny, czynności codzienne, meble, artykuły spożywcze... Tutaj również obrazki możemy zastąpić wyrazami lub nawet całymi (krótkimi) zdaniami. Co więcej, dzięki tej grze możemy w prosty i przyjemny sposób przećwiczyć odmianę czasowników. Wystarczy, że na jednej kartce napiszemy osobę, a na innej odpowiednio odmieniony czasownik.

Gry logopedyczne

Przedstawione powyżej gry i zabawy dotyczą przede wszystkim nauczania leksyki. Warto jednak wspomnieć o grach logopedycznych, które w przyjemny sposób pozwalają popracować nad wymową i słuchem fonematycznym. Z pomocą przychodzą nam materiały przygotowane z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym:

MiMowa <https://www.mimowa.pl/>

Logofigle <http://www.logofigle.pl/>

Lulek.tv <https://www.lulek.tv/games>

Głoska – dwujęzyczność z punktu widzenia logopedy
<http://blog.centrumgloska.pl/>

Gimnastyka buzi i języka

Każdą grę logopedyczną czy ćwiczenie warto poprzedzić krótką rozgrzewką. Pozwoli nam to przygotować uczniów i ich aparat mowy do intensywniejszego wysiłku. W tej kwestii bardzo przydatna jest serwis *Eprzedszkolaki*, na którym znajdziemy karty „Gimnastyka buzi i języka z Witaminiami”¹³. Uczniowie losują karty i wykonują przedstawione na nich ćwiczenia. Dodatkową zaletą kart jest to, że zawierają ilustracje różnych owoców i warzyw, co pozwala na powtórzenie słownictwa związanego z tą tematyką.

Rozpoznawanie liter¹⁴

Zadaniem dziecka jest wypowiedzenie na głos nazwy obrazka i określenie, czy w danym słowie słychać podaną głoskę. Jeśli tak, to na początku, w środku, czy na końcu? Obrazki należy pokolorować na odpowiedni kolor.

Węże i drabiny

Węże i drabiny to gra planszowa przeznaczona dla kilku graczy. Wszyscy rozpoczynają grę od pola z napisem START. Uczestnicy przesuwają swoje pionki o liczbę oczek wyrzuconych na kostce. Jeśli gracz staje na pole z dolnym końcem drabiny, to po jej szczeblach pionek trafia na jej szczyt. Natomiast jeżeli pionek stanie na głowie węża, cofa się na pole z ogonem węża. Wygrywa ten z graczy, który jako pierwszy osiągnie ostatnie pole planszy. Można nieco skomplikować grę dodając do każdego pola jedno, trudniejsze do wypowiedzenia, słowo. W tym przypadku, każdy z graczy w swojej kolejce rzuca kostką dwa razy. Pierwszy raz, aby przesunąć się o odpowiednią ilość pól, a drugi raz, aby dowiedzieć się ile razy ma powtórzyć dane słowo.

Kaboom!

Przygotowujemy listę z sylabami (np. 1. GA, GE, GO, GU, 2. RE, RO, RA, RU itd.). Drewniane

¹³ *Eprzedszkolaki*, <https://www.eprzedszkolaki.pl/karty-pracy/gry-planszowe-gry-podlogowe/2643/gimnastyka-buzi-i-zyjka-z-witaminiami>.

¹⁴ *Nauczycielskie zacisze*, <http://www.nauczycielskiezacisze.pl/2017/09/wyszukujemy-samogoski-kolorowanki.html>.

O JĘZYKU

patyczki numerujemy i wrzucamy do kubeczka. Niektóre patyczki, zamiast numerków, mają na końcu bombę. Uczniowie kolejno losują patyczki, odnajdują podany na patyczku numer i starają się przeczytać sylaby, które się pod tym numerkiem znajdują. Jeśli uczeń dobrze wypowie wszystkie sylaby, zostawia patyczek przy sobie. Jeśli wylosuje patyczek z bombą, musi oddać wszystkie swoje patyczki do puszek. W ten sposób patyczki wracają do gry i inny uczeń może je wylosować jeszcze raz. Sylaby się powtarzają i łatwiej jest je zapamiętać.

Narysuj mnie

Jest to zabawa przeznaczona dla dwóch osób, w której potrzebujemy markera, kartek do laminatora oraz kartki z wypisanymi częściami twarzy i opisującymi je przymiotnikami (np. duże uszy, mały nos, małe usta...). Jedna osoba trzyma tuż przy swojej twarzy kartkę od laminatora, a druga losuje jedną z części twarzy z przymiotnikiem i dorysowuje ją na kartce. Zabawa ta pozwala powtórzyć nazwy części twarzy oraz opisujące je przymiotniki.

Wyścig zwierząt

Do przeprowadzenia tej gry potrzebujemy planszy imitującej tory wyścigowe lub bieżnię na stadionie, figurki zwierząt i kostkę. Każdy z graczy wybiera zwierzątko, którym chce grać i ustawia je na starcie. Następnie, rzuca kostką i przesuwa swoje zwierzątko o tyle pól, ile wyrzucił na kostce. Podczas wyścigu, zwierzęta napotykają różnorakie przeszkody: deszcz, burzę, silny wiatr, śnieg, lód, grad. Zwierzęta muszą „przeczekać” te złe warunki pogodowe (utrata kolejki), a nawet nieco się cofnąć (w przypadku silnego wiatru). Jednak, kiedy świeci słońce, jest ciepło, a na niebie ukazuje się tęcza, zwierzęta nabierają siły i przyspieszają (mogą przesunąć się o określoną liczbę pól do przodu). Gra ta pozwala powtórzyć liczebniki, nazwy zwierząt oraz zwroty opisujące warunki atmosferyczne.

KIM

KIM są to gry ćwiczące spostrzegawczość, pamięć i zmysły. W najprostszej formie KIM polega na tym, że ukrywa się pod materiałem określoną liczbę

przedmiotów, a następnie na 30 sekund odslania i przykrywa ponownie. Druga osoba musi przez te 30 sekund zapamiętać jak najwięcej przedmiotów, a po upływie czasu, wymienić ich jak najwięcej (może również opowiedzieć o nich jak najwięcej – jaki miały kolor, ile ich było, obok czego leżały...). Przedmioty możemy zastąpić obrazkami tychże przedmiotów, literami czy wyrazami. Inne wersje KIM’a obejmują rozpoznawanie po dźwiękach, rozpoznawanie po zapachu lub rozpoznawanie na podstawie dotyku. Można także z pewnej grupy przedmiotów zabrać jeden i prosić uczniów o zgadnięcie, który przedmiot został zabrany.

Światła drogowe

Do przeprowadzenia tej gry potrzebujemy trzech karteczek: jednej czerwonej, jednej zielonej i jednej żółtej. Dzieci ustawiają się w jednej linii, a nauczyciel naprzeciwko nich, w pewnej odległości. Kiedy nauczyciel pokazuje czerwoną kartkę, dzieci cofają się, kiedy żółtą, stoją nieruchomo, a kiedy zieloną, wtedy robią krok do przodu. Ten kto się pomyli, odpada. Za każdym razem, kiedy nauczyciel pokazuje wybraną kartkę, głośno mówi kolor. Grę można utrudnić zastępując kolorowe kartki białymi, na których będzie napisany określony kolor.

Moje zwierzątko

Moje zwierzątko to prosta aktywność, w której wykorzystujemy zdjęcia, obrazki ze zwierzętami, które nie istnieją w realnym świecie. Są to zwierzęta, które powstały z połączenia dwóch różnych zwierząt (kot i krowa, ryba i pies, królik i krokodyl). Uczniowie oglądają obrazki i mówią jakie zwierzęta składają się na to jedno zwierzę, tworzą (rysują, wyklejają) swoje własne zwierzątko i o nim opowiadają. Wymyślają dla niego nazwę, mówią gdzie żyje, co lubi jeść, a czego nie lubi, co umie robić... Im więcej informacji tym lepiej.

Pizza

W tej zabawie uczniowie tworzą swoją pizzerię. Wymyślają nazwę, ustalają godziny otwarcia, obsługują klientów. Mogą także sami stworzyć menu (pizza, dodatki, napoje) lub możemy skorzystać z już gotowych ulotek różnych restauracji. Kiedy już wszystko

O JĘZYKU

jest gotowe, jeden uczeń przychodzi do drugiego i składa zamówienie. Drugi je zapisuje, przygotowuje i podaje. Do tej zabawy przydaje się filcowa pizza. Dzięki temu zadaniu, ćwiczymy nazwy produktów, czytanie ze zrozumieniem, zwroty grzecznościowe i zwroty przydatne przy składaniu zamówienia.

Skąd możemy czerpać inspirację? Skoro uczymy dzieci to najlepiej szukać materiałów dla dzieci. Niesamowitym źródłem materiałów są wszelkie podręczniki, strony internetowe dedykowane edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej:

Bazgroszyt.pl <http://www.bazgroszyt.pl/>

Eprzedszkolaki <https://www.eprzedszkolaki.pl/>

Kolorowe Obrazki <http://www.kolorowe-obrazki.pl/>

Wczesnoszkolni <http://wczesnoszkolni.pl/>

Klikankowo <https://klikankowo.jimdo.com/>

Warto również zapoznać się z blogami nauczycieli języków obcych: angielskiego, francuskiego czy niemieckiego i próbować tworzyć podobne materiały, ale w języku polskim. W doborze gier i zabaw, niezwykle istotne jest, aby pamiętać o dostosowaniu materiałów do możliwości i umiejętności dzieci oraz aby proponowane aktywności były proste zarówno pod względem przygotowania jak i wykonania (zasady gry).

Słowa kluczowe: język polski jako obcy w nauczaniu dzieci, rola gier w nauczaniu języków obcych, glottodydaktyka polonistyczna w szkole

Bibliografia

- Anna Bernacka-Langier, Elżbieta Brzezicka, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia*, [online] <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>, [dostęp: 14.07.2018], Warszawa, 2010.
- Anna Bernacka-Langier, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, [online] http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf, [dostęp: 14.07.2018], Warszawa, 2010.
- Krystyna M. Błężyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa*, Warszawa, 2010.
- Piotr Kaszuwara, „Z gotowych rozwiązań nauczania obcokrajowców nikt nie korzysta”, [w:] *Radio Wrocław*, [online] <https://www.radiowroclaw.pl/articles/view/75391/Z-gotowych-rozwiazan-nauczania-obcokrajowcow-nikt-nie-korzysta>, [dostęp: 20.07.2018].
- Marta Kowalewska, *O nauczaniu dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako obcego/drugiego*, [online] https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjpd7g7_WAhWIIpoKHfMPAdoQFgg0MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.zsi1katowice.pl%2Fphocadownload%2FPublikacje%2Fag_onauczaniu.pdf&usg=AFQjCNFvTvmkw8AAqbnBZEaxrHm28t7bwQ, [dostęp: 10.06.2018].
- Ewa Lipińska, Anna Seretny, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, 2006.
- Ewa Lipińska, Anna Seretny, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków, 2016.
- MEN, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, [online] <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html>, [dostęp: 22.07.2018].
- MEN, *Informacja o kształceniu cudzoziemców w polskim systemie oświaty*, [online] <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html>, [dostęp: 01.08.2018].
- MEN, *Nasz język polski*, [online] pliki.naszelementarz.men.gov.pl/elementarz/klasa3/.../nasz_jezyk_polski_3.1.pdf, [dostęp: 14.07.2018].
- MEN, *Język polski na plus*, [online] <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/03/materi2.pdf>, [dostęp: 14.07.2018].
- Małgorzata Mrowiec, „Dwa tysiące imigrantów w szkołach. Są pilni, ambitni, ale jest problem”, [w:] *Gazeta Krakowska*, [online] <https://gazetakrakowska.pl/dwa-tysiac-imigrantow-w-szkolach-sa-pilni-ambitni-ale-jest-problem/ar/12919526>, [dostęp: 18.07.2018].
- Małgorzata Mrowiec, „Pomóc migrantom, aby nie byli w szkole duchami”, [w:] *Dziennik Polski*, [online] <https://dziennikpolski24.pl/rozmowa-kroniki-pomoc-migrantom-aby-nie-byli-w-szkole-duchami/ar/12922576>, [dostęp: 20.07.2018].
- Małgorzata Pambuła-Behrens, Dorota Sikora-Banasik, *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, [online] <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/865/Inteligencje+wielorakie+na+zaj%20C4%99ciach+wczesnoszkolnych.pdf>, [dostęp: 14.07.2018].
- Anna Pomykała, *ABC, po polsku...*, [online] <http://www.voxhumana.pl/files/ABC-%20podrecznik.pdf>, [dostęp: 05.07.2018].
- Sebastian Przybyszewski, *Jak mówić do uczniów po polsku na lekcji języka polskiego jako obcego*, [online] http://www.uwm.edu.pl/polonistyka/pliki/article/161/SP_Jak%20mowic%20po%20polsku%20na%20lekcji%20pol

O JĘZYKU

skiego%20jako%20obcego.pdf, [dostęp: 15.07.2018].

Agata Szybura, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów* [w:] „Języki obce w szkole”, 2016, nr 1, [online] <http://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow>, [dostęp: 13.07.2018].

Katarzyna Wójcik, *W polskich szkołach przybywa cudzoziemców*, [w:] „Rzeczpospolita”, [online] <https://www.rp.pl/Cudzoziemcy/302239984-W-polskich-szkolach-przybywa-cudzoziemcow.html> [dostęp: 22.07.2018].

The purpose of this study is to present the peculiarities of teaching children polish as a foreign language. They are based on observations made in grades I-III at the Canadian School of Warsaw

in the school year 2017/2018. What challenges can teachers face in teaching children polish as a foreign language? This is the main question that we will try to find the answer to. Then, the role of games in teaching children polish as a foreign language will be discussed. Dobble, Kaboom!, KIM, Moje zwierzątko, Narysuj mnie, Statki, Memory and other games will be presented as good and fun tools that can be used successfully during the lesson to engage pupils in learning vocabulary, pronunciation and simple grammar. A few websites are also recommended as a source of inspiration.

Tomasz Wegner

Nie tylko nóż i widelec... Co może dziwić studenta z Chin i jak pomóc mu odnaleźć się w polskiej codzienności i w polskim systemie edukacyjnym?

Otwarcie na studentów z Chin stało się istotnym elementem strategii polskich uczelni; obserwujemy wzrost zainteresowania Chińczyków studiami w Polsce, a spodziewamy się, że w niedalekiej przyszłości wzrost ten może być nawet bardziej dynamiczny. Uznałem więc, że warto dzielić się doświadczeniami płynącymi z kontaktów z tamtym systemem edukacyjnym, nawet jeśli nie są to doświadczenia liczone w długich latach pracy. W Chinach spędziłem jeden semestr, a obecnie, z ciekawości prywatnej i zawodowej, a także po prostu z sympatii i żywego zainteresowania tematem, pozostaję w kontakcie z niektórymi studentami, którzy kontynuują lub kontynuowali edukację w Polsce. Dzięki tym relacjom swoje obserwacje wzbogacam wynikami wywiadów. To około 20 rozmów i ankiet, które traktuję jako uzupełnienie moich refleksji i lektur.

Jak mówią sami Chińczycy, Chiny to nie kraj, to kontynent. W związku z tym mówimy o zbyt dużej skali, aby obserwacje i doświadczenia z Uniwersytetu Pedagogicznego w Harbinie w prowincji Heilongjiang mogły w pełni pokrywać się z doświadczeniami lektora pracującego w innej prowincji.

1. Kogo uczymy?

„Rynkiem, na który polskie uczelnie coraz częściej zwracają uwagę, są Chiny. (...) Polska gości jedynie 953 [studentów], ale zauważalna jest tendencja rosnąca (w porównaniu z poprzednim rokiem nastąpił wzrost

o 107 osób).”¹ Do tego dochodzi 758 studentów z Tajwanu (dla porównania: Indie 2138, Arabia Saudyjska 871). Ogólna liczba studentów zagranicznych podawana w raporcie to 65 793. Uściślijmy, że słuchacze kursów przygotowawczych, takich jak np. kurs Foundation Year na UW, nie są wliczani do tej grupy.

My, jako lektorzy, naturalnie zadajemy sobie pytanie – dlaczego studenci wybierają Polskę?

Zaryzykuję stwierdzenie, że rodzice, którzy mają wybór, wybierają pewniejsze projekty – inwestują w edukację dzieci w taki sposób, żeby otworzyć przed nimi międzynarodowe możliwości. A dlaczego Polska? Wśród osób, z którymi rozmawiałem, spotkałem tylko dwie, które przyznały, że znają kogoś, kto zamieszkał w Polsce i żyje mu się tu dobrze. To było przyczyną podjęcia rodzinnej decyzji o Polsce czy raczej skorzystania z możliwości przyjazdu do Polski, bo wybór kierunku studiów w Chinach nie jest sprawą zupełnie samodzielną. Polska jest dla studentów z Chin zarówno częścią Europy, której kultura wciąż Chińczykom imponuje, jak i furtką na Zachód. Nawet na zajęciach często padały wypowiedzi typu: „Chcę studiować w Warszawie, bo chcę podróżować po Europie”, „(...)bo latem chcę jechać do Paryża”. Ponadto czesne za studia w Polsce jest nadal relatywnie niewysokie, również w porównaniu z uniwersytetami o dobrej renomie w Chinach.

Jak wygląda zainteresowanie Polską na tle sąsiadów? Przytoczone dane zaczerpnięte zostały z roz-

¹ Raport *Study in Poland*, październik 2017.

mowy z Katarzyną Wilkowiecką, Konsul Generalną RP w Chengdu². Dane dotyczą wiz w ogólności, nie tylko studenckich.

Zainteresowanie wyjazdami do Polski rośnie, co jest widoczne w zwiększającej się liczbie wniosków wizowych i wydawanych wiz. Jest to ok. 1000 rocznie przy jednoczesnym bardzo niskim poziomie odmów (1-2%). Nie jest to jednak wciąż wiele w porównaniu do liczby wiz wydawanych przez konsulat czeski – ponad 6000 (styczeń-maj 2018), niemiecki – 13000 (I kwartał 2018) i francuski – 22000 (styczeń-kwiecień 2018) r. – do tych trzech krajów UE istnieją bezpośrednie połączenia lotnicze z Chengdu.

Po tym wstępie, poszerzającym zagadnienie o tło ekonomiczno-społeczne, przejdziemy do perspektywy studenta.

2. Pierwsze zdziwienia

Pierwsze zdziwienie chińskiego studenta mogłoby zostać sformułowane następująco: „tak mało zajęć na uniwersytecie, tak dużo czasu do zagospodarowania samodzielnie”!

Dość powszechne jest przekonanie, że w Chinach nauka trwa od rana do wieczora. Dzień rozpoczyna się gimnastyką lub zajęciami tanecznymi około 7:00. Co ciekawe, sala przypisana jest do grupy, studenci trzymają tam swoje rzeczy, samodzielnie sprzątają – mają. W akademikach istnieje zakaz samodzielnego przyrządzania jedzenia – ze względów higienicznych, ale za to studenci bez problemu mogą zamawiać jedzenie wprost do sali lekcyjnej. W czasie długiej przerwy obiadowej – minimum dziewięćdziesięciominutowej – większość decyduje się przejść do ogromnej, trzypiętrowej stołówki, jednej z kilku na kampusie. Za równowartość 7 zł można zjeść smaczny i pełnowartościowy obiad. Przed przyjazdem do Polski troska o wyżywienie – i świadomość, że czeka ich samodzielne gotowanie – stanowiły dla studentów źródło wielu emocji i obaw.

² Łukasz Sarek, Raport *Polsko-Chińskie stosunki gospodarcze w 2017 r. w ujęciu porównawczym*, Ośrodek Badań Azji Centrum Badań Nad Bezpieczeństwem Akademii Sztuki Wojennej, lipiec 2018, s. 123.

Wróćmy jednak do samej organizacji typowego dnia nauki. Na Uniwersytecie w Harbinie było tak: poza szesnastoma godzinami języka polskiego w tygodniu, niemal codziennymi zajęciami z wykładowcą z departamentu marksizmu, krótkim blokiem zajęć z programowania i sportem studenci mieli narzucony codzienny czas na samodzielną naukę w grupie. Samodzielna nauka w grupie – dla nas brzmi to jak oksymoron. Kilka razy widziałem, jak to wygląda: ci mniej pracowici spędzali ten czas ze słuchawkami na uszach lub po prostu drzemiąc. System kontroli obecności jest mało subtelny, ale dla wszystkich funkcjonujących w tym porządku, wydaje się naturalny. To dyżurni studenci ze starszych lat, którzy chodzą po korytarzu i zaglądają do sal. System punktowania wszystkich za wszystko w całym społeczeństwie jest w fazie pilotażu³. Już teraz studenci dostają punkty za udział w przedstawieniach, zawodach, zebraniach czy konkursach recytatorskich, podczas gdy mogą je tracić właśnie za spóźnienia na tę obowiązkową naukę czy powrót do akademika po 22.

Nie postuluję, żeby dla chińskich studentów w Polsce organizować popołudniowe godziny obowiązkowej nauki i ich w tym czasie kontrolować. Myślę jednak, że w miarę możliwości wskazanie miejsca na taką „wspólną samodzielną naukę” mogłoby być pomocne. Myślę też, że warto, poza zwyczajowym zadawaniem i egzekwowaniem pracy domowej, precyzyjniej niż w zachodnich grupach określać czas, jaki studenci powinni poświęcić w domu na wykonanie tych zadań.

Kiedy przychodzi wiosna, studenci w Polsce czekają na juwenalia – a więc kilka dni luzu. Na naszym uniwersytecie też mieliśmy wiosenną imprezę. Dla odmiany był to czas mobilizacji i współzawodnictwa. Studentki z mojej grupy uczestniczyły w przygotowaniu defilady, a studenci rywalizowali w zawodach sportowych⁴. Już kilka tygodni przed wydarzeniem, zamiast obowiązkowej gimnastyki

³ Por. *SocialCredit System* (system wiarygodności społecznej), opisywany w jednym z licznych artykułów na ten temat, jakie ukazały się w roku 2017, kiedy to Chiny poczyniły kolejne istotne kroki we wdrażaniu przygotowywanego od kilku lat systemu.

⁴ Więcej informacji o życiu codziennym w Harbinie mogą Państwo znaleźć na blogu, który pisaliśmy razem z żoną: www.daocha.grud.pl

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

porannej, większość studentek ćwiczyła choreografię. Następnie do późnego wieczora słyszeliśmy rytmicznie wykrzykiwane, unoszące się nad kampusem: „yi, er, san, sy” (jeden, dwa, trzy, cztery). To wtedy zdarzało się, że studentki podczas zajęć stały przy ławce, żeby nie zasnąć nad książką. Po dniach sportu i tańca przyszedł czas na ogólnouczeniiane przeglądy artystyczne, a zaraz po nich, kiedy zacząłem wierzyć, że jeszcze w maju i czerwcu uda się coś na zajęciach zrobić – okazało się, że większość grupy pracuje nad moralitetem, poświęconym... złym religiom (tak tłumaczyli temat przedstawienia sami studenci). „Zła religia”, po polsku powiedzielibyśmy raczej sekta – to osobne zagadnienie. Pojęcie „zła religia” może dotyczyć działalności religijnej niezatwierdzonej przez organy partyjne, parareligijnej, ale może też odnosić się do każdego zbiorowego działania poza *mainstreamem*. Grupy negatywne muzykują na ulicy, mogą zajmować się sztuką abstrakcyjną, miewają kontakt z narkotykami.

Podsumowując, to, że studenci w Chinach są zajęci, niekoniecznie oznacza, że na przyswajanie i utrwalanie wiedzy, będącej głównym przedmiotem ich studiów przeznaczają więcej czasu niż studenci w Europie.

3. Obserwacje z życia w Polsce

O czym myślą, co komentują chińscy studenci, spotykając się z polskimi realiami? Oddajmy im teraz głos.

„Zdziwienia” urbanistyczne: „Mniej budynków”, „Niższe budynki”; „Kiedy przekraczasz ulicę, samochód może się zatrzymać i poczekać, aż przejdiesz”, „Jest wiele ścieżek rowerowych”.

Zebrałem liczne opinie na temat relacji ceny do jakości produktów – „W Polsce życie jest tańsze, a jakość produktów lepsza”. Chińczyków generalnie cechuje dualizm: z jednej strony kochają swój kraj, uwielbiają swoją kuchnię, kulturę, tradycje i wychwalają wszystko, co chińskie, a jednocześnie wielu wyróżnia brak zaufania do tego co chińskie, szczególnie do rodzimej produkcji spożywczej, chemicznej, motoryzacji.

„Polacy są kulturalni, cicho rozmawiają w restauracjach i tramwajach”, „Polacy są mili” – tego typu spostrzeżenia pojawiają się w wielu wypowiedziach. Życie studenckie: „Nie musimy wracać do akademika przed 22:00”, „Nie ma porannych ćwiczeń”, „Nie ma regularnego sprawdzania higieny w akademiku”, „Pijani chłopcy pod akademikiem”.

„Zazwyczaj nie ma długiej przerwy na obiad i *siestę*” – (wypowiedź została napisana po polsku, student tak nazwał tradycyjną chińską przerwę na lunch).

„Trzeba szanować prywatność lokatorów” – do tej opinii chciałbym dodać komentarz, bowiem podejście do prywatności to jedna z istotnych różnic kulturowych między Europą a Chinami.

„(...) słowo prywatność trudno przetłumaczyć na chiński” – stwierdza detektyw Chen, główny bohater kryminałów Qiu Xiaolonga, których akcja toczy się w dynamicznie zmieniających się Chinach lat 90-tych. „Kilkakrotnie miał z tym kłopoty. W chińskim nie było pojedynczego słowa oznaczającego *prywatność*. Musiał opisywać to pojęcie całym zdaniem”.⁵ Zdjęcia, szacunek do prywatności i prawo do wizerunku – to bardzo ważne tematy w Europie i jeśli to my odpowiadamy za przyjazd Chińczyków do Europy, powinniśmy uprzedzić fakty, żeby nie narazić gości na przykre zdziwienie, włącznie z możliwymi problemami prawnymi. W Chinach bowiem rzadko kto pyta o to, co u nas jest już częścią cyfrowej etykiety – czy mogę zrobić ci zdjęcie, czy mogę zamieścić wspólne zdjęcie w internecie, czy mogę przekazać komuś twoje dane? Widziałem nawet dłuższe fragmenty prywatnych rozmów na czacie, udostępniane przez jednego z rozmówców na publicznym kanale komunikatora, a co nie wzbudziło niczyjego zdziwienia. Warto więc wytłumaczyć studentom zasady, jakimi kierujemy się w kwestii prezentowania wizerunku, danych osobowych itp.

Dalej, żeby uniknąć ich interpretowania, przytaczam niekiedy oryginalne angielskie słowa studentów. Często grupy chińskie sprawiają wrażenie hermetycznych, zamkniętych – jednak większość moich rozmówców wyrażała dużą otwartość w kwestii

⁵ QiuXiaolong, *Śmierć czerwonej bohaterki*, Warszawa 2007, s. 274.

integracji międzykulturowej.

“Let student work with foreign students more. Always working with students who from the same country is hard to improve language skill.”

“We have lots of free time. I hope we can choose some extra class such as English, Polish, economics, history.”

“Please provide some club for us. Such as dancing, reading, swimming. We can pay tuition extra.”

„Studenci często nie są aktywni, więc uczelnie mogą organizować im różne eventy albo dać informacje a jakichś wydarzeniach.”

„Najlepiej bawić się ze studentami z innych krajów, nie tylko z kolegami z Chin.”

Jestem pewien, że wszystkie uczelnie, które goszczą u siebie zagranicznych studentów, dbają o to, by pomóc im w integracji oraz zapewnić możliwe najciekawszy program studiów i zajęć dodatkowych. Jak już zostało powiedziane, w wyniku doświadczeń z rodzimym systemem edukacyjnym, prawdopodobnie większość chińskich studentów będzie oczekiwała większej liczby zajęć zorganizowanych niż studenci z pozostałych krajów.

4. Zdziwienia językowe

Ostatnią część artykułu chciałbym poświęcić refleksjom dotyczącym języka. Jeśli chińscy studenci od początku rozumieją, po co uczyć się przysłówowych końcówek gramatycznych – legendarnego koszmaru studentów, których rodzime języki są niefleksyjne – nauczą się ich szybko. Nauka pamięciowa to coś bliskiego ich przyzwyczajeniom. W artykule o pracy z chińskimi studentami Monika Gworys z Wrocławia⁶ zwraca też uwagę m.in. na preferowanie ćwiczeń mocno ustrukturyzowanych, na skłonność do powtarzania znanych struktur i rzadkie używanie parafrazy. Moje obserwacje są podobne. Ucząc nowych struktur, pamiętajmy o egzekwowaniu samodzielnego tworzenia wypowiedzi przy autopre-

zentacji, odpowiedzi na proste pytania, o zadawaniu tych pytań na różne sposoby – tak, żeby możliwie najczęściej stymulować do samodzielnego tworzenia, a nie tylko powtarzania wypowiedzi – żeby trochę na siłę przełamywać ową wspomnianą „skłonność do powtarzania znanych struktur”.

Chciałbym dodać, że wbrew często spotkanym opiniom, mam dobre doświadczenia związane z pracą w grupach. Prawdopodobnie to, że można tak pracować na zajęciach, dla niektórych osób będzie nowością. Na początku można spróbować zadawać wspólne zadania do domu. Studenci będą mogli pracować po chińsku, a następnie tylko prezentować po polsku – komfort pracy we własnym języku i w mniejszej grupie może oswoić ich z taką formą pracy. Mam też bardzo pozytywne doświadczenia dotyczące zadawania pytań. Nie wszyscy chińscy studenci będą chcieli zadawać je na lekcji, ale za to ci, którzy rzeczywiście są zainteresowani tematem – szczegółowo wypytają o to, co dla nich niejasne, kiedy już będą mogli porozmawiać po zajęciach, bez grupy. Warto poświęcić im czas, bo z moich doświadczeń wynika, że jeśli oni zrozumieją trudniejsze zagadnienia, będą pomocnym ogniwem w przekazaniu informacji słabszym studentom.

W Chinach spotkałem się z wiarą w to, że Chińczyk, aby nauczyć się języka angielskiego, potrzebuje kilkunastu lat. Wśród absolwentów studiów filologicznych możemy spotkać czytających, a nawet piszących w obcych językach, którzy praktycznie nie posługują się językiem mówionym. Taką samoocenę deklarowało kilkoro moich rozmówców w Chinach, byli to absolwenci różnych europejskich filologii. Mogę więc wnioskować, że często metoda filologiczna w nauczaniu języków przeważa nad metodami komunikacyjnymi. Widziałem to np. w zeszytach moich studentów. Od początku stawiano przed nimi zadania tłumaczenia tekstów, które uznają za przekraczające ich kompetencje językowe – np. fragmentów wierszy, tekstów z klasycznej pozycji „Uczymy się polskiego” czy nawet kolęd. Jeśli jednak naszym celem jest, by nasi studenci mówili, powinniśmy od początku poświęcić czas na wymowę, aby wiązała się ona z jak najmniejszym stresem. Więcej pracy mogą wymagać „r” oraz „b” czy „w”, które są realizowane inaczej

⁶ Monika Gworys, *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin*, „Kwartalnik Polonicum”, 2017 nr 25, s. 39-42.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

niż w polszczyźnie. Praktyczna uwaga dotycząca ćwiczenia wymowy jest też taka, że w mandaryńskim sylaby wygłosowe często po prostu znikają. Stoi to więc w zupełnej sprzeczności do języków fleksyjnych, w których istotna informacja gramatyczna zawarta jest w końcówce. Znam kilku studentów, którym udało się pokonać duże przeciwności w zakresie artykulacji, a konkretnie problemu ze swobodną artykulacją polskich samogłosek. Poprzez wykonywanie ćwiczeń fonetycznych, głównie związanych z wymawianiem samogłosek, udało się „otworzyć” ich „ściśnięte” gardła.

Oto przykłady, które pomogą zobrazować poziom skomplikowania polszczyzny w oczach chińskiego studenta.

1) W języku mandaryńskim, jeśli chcemy utworzyć zaimek „mój”, do zaimka „ja” dodajemy kwantyfikatory przynależności. Jeśli chcemy utworzyć liczbę mnogą, dodajemy drugi kwantyfikator, oznaczający liczbę mnogą. Dla każdego zaimka (ja, ty, on, ona) kwantyfikatory te są takie same.

们 – liczba mnoga
的 – przynależność

Np.:

我 (ja) – 我们 (my) – 我的 (mój) – 我们的 (nasz)

2) W języku mandaryńskim stworzenie nazwy miesiąca lub dnia tygodnia wymaga tylko dodania do liczebnika jednego elementu (月 – miesiąc/księżyc, 星期 – tydzień). Jest to zabieg nieporównywalnie prostszy niż nauczenie się na pamięć nazw polskich miesięcy.

Ostatnią rzeczą, na którą chcę zwrócić uwagę, są internacjonalizmy. Oczywiście jest, że nie możemy na nich polegać. Ale bardzo interesujący i wart wspierania jest proces odkrywania przez studentów znających angielski, że internacjonalizmy istnieją. Myślę, że warto im w tym pomagać, a po kilku miesiącach uda się ich wyczulić na tyle, że sami będą mogli zacząć kojarzyć nowe polskie słowa, dziwiąc się, jak wiele punktów wspólnych znajdują w polskim i angielskim.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, Chiny, język polski w Chinach, system edukacyjny, polski system edukacyjny, chiński system edukacyjny

Bibliografia i netografia

- François Godement, *Czego chcą Chiny*, Warszawa 2016
 Rob Schmitz, *Ulica wiecznej szczęśliwości. O czym marzy Szanghaj?*, Wołowiec 2018
 Monika Gworys, *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin*, Kwartalnik Polonicum, 25/2017
 Łukasz Sarek, *Raport Polsko-Chińskie stosunki gospodarcze w 2017 r. w ujęciu porównawczym*, Ośrodek Badań Azji Centrum Badań Nad Bezpieczeństwem Akademii Sztuki Wojennej, lipiec 2018 http://www.polska-azja.pl/wp-content/uploads/2018/08/2018_08_raport_wspolpraca-gospodarcza-polski-i-chin-2017.pdf, dostęp 2.11.2018
 Raport „Study in Poland”, październik 2017, http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=14515:raport-studenci-zagran-iczy-w-polsce-2017&catid=258:145-newsletter-2017&Itemid=100284, dostęp 2.11.2018
 Wōmen xíguàn yòng dàochā, Wegnerowie w Harbinie (Blog z Harbinu Eweliny i Tomasza Wegnerów), www.daocha.grud.pl, dostęp 2.11.2018
 Informacje nt. „systemu wiarygodności społecznej”: <https://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/scs-staje-sie-faktem-ten-system-zmieni-wszystko,128,2284>, dostęp 2.11.2018;
<http://www.polska-azja.pl/a-kopka-azjatycki-wielki-brat-czyli-social-credit-system/> dostęp 2.11.2018
 QiuXiaolong, *Śmierć czerwonej bohaterki*, Warszawa 2007

There are no doubts that Polish and Chinese educational systems differ a lot. “I’m very surprised, I have so many questions” – was on the author’s mind, while he was working in China. The aim of this work was to try to find “amazement” on the “other side” – what is surprising for Chinese students in Poland. This text aims to present some daily pictures from studying in China to illustrate problems of Chinese students who have to find their place in the new situation. Part of this article is based on conversations and surveys with Chinese participants of Polish language courses and students from China. This article also includes some basic comparison of language differences between Polish and Mandarin.

The author was inspired by his work at Harbin Normal University in China and by education of Chinese students in Warsaw.

Monika Mańka

Pocztówka z Chin: W Syczuanie mówimy po polsku

W Syczuanie, krainie pand wielkich i pikantnej kuchni, ponad rok temu pojawił się polski pierwiastek. Czternastu studentów Uniwersytetu Syczuańskiego (SCU) zaczęło zagłębiać się w meandry polszczyzny, by już w tym roku przyjechać do Warszawy i kontynuować tu swoje studia.

Historia Uniwersytetu Syczuańskiego sięga 1896 roku – wówczas na polecenie gubernatora prowincji Lu Chuanlina powstał Sichuan Chinese and Western School. Był to najwcześniej założony nowoczesny instytut szkolnictwa wyższego w południowo-zachodnich Chinach. To właśnie tutaj splecione rzekami górskie pasma stykają się z lasami bambusowymi, które są schronieniem dla zagrożonej wyginięciem pandy wielkiej. Pośrodku żyznych gleb leży liczące 15 milionów mieszkańców Chengdu. Miasto to, słynna historyczna i kulturalna stolica prowincji Syczuan, nazywane jest również „krajną obfitości” ze względu na rolniczy urodzaj i sprzyjający mu łagodny klimat. Ostatnie dekady upływają tu jednak pod znakiem handlu – Chengdu uznawane jest przez polskich przedsiębiorców za główny ośrodek produkcyjny, finansowy oraz usługowy zachodnich Chin. Stolica Syczuanu manifestuje swój handlowy charakter na każdym kroku – tutaj znajduje się New Century Global Center, największy budynek na świecie, a sklepy Diora czy Tiffany’ego powierzchnią przypominają małe centra handlowe w Polsce.

Obecny kształt uczelni znany jest od 1994 roku, kiedy to trzy ówczesne uniwersytety państwowe – Uniwersytet Syczuański, Uniwersytet w Chengdu oraz Uniwersytet Medyczny – połączyły swoje siły. Aktualnie Uniwersytet Syczuański znajduje się w ścisłej czołówce najlepszych uczelni wyższych

w Chinach. 70 tysięcy studentów mieszka na jednym z trzech kampusów: Wangjiang, Huaxi lub Jiang’an. Ich powierzchnia łącznie wynosi 470 hektarów, co przekłada się na 2,5 miliona metrów kwadratowych nowoczesnych budynków i pasów zieleni. Przybywający z całego świata słuchacze mają do wyboru 12 dyscyplin naukowych, wśród których prym wiodą nauki ścisłe, humanistyczne, medycyna, ekonomia i prawo. Łącznie przekłada się to na 45 kierunków studiów licencjackich, magisterskich, doktoranckich oraz podyplomowych. Motto uczelni zawiera się w czterech słowach: dokładność, pracowitość, poszukiwanie prawdy i innowacyjność. Uczelnia dąży do zapewnienia wysokiej jakości edukacji poprzez interdyscyplinarne podejście do badań i nauczania. SCU podkreśla, że opracowana przez nich metoda nauczania propaguje indywidualizm i wszechstronność, co odzwierciedlają także liczne kontakty międzynarodowe. Obecnie syczuańska uczelnia współpracuje z 250 renomowanymi uczelniami i ponad 30 ośrodkami badawczymi z całego świata¹. Obok uniwersytetów ze Stanów Zjednoczonych, Australii czy Belgii, znalazł się również Uniwersytet Warszawski.

Uniwersytet Syczuański otworzył się na Polskę w 2016 roku – pierwszym krokiem do zacieśnienia współpracy było stworzenie Centrum Studiów nad Polską, któremu przewodniczył wiceprezes Rady Ministrów i minister Jarosław Gowin. Na uroczystości otwarcia podkreślił, że prowincja Syczuan jest dla Polski bardzo ważnym regionem, gdyż w niej zaczyna się Nowy Jedwabny Szlak, który, zgodnie z planami władz Chin, będzie się kończyć w Europie

¹ http://en.scu.edu.cn/About_SCU.htm

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Środkowej. Wymianę między tymi krajami ułatwia także istniejące połączenie kolejowe z Łodzią, dzięki któremu możliwy jest szybki przewóz towarów, głównie polskiej żywności. Na dowód nawiązania bliższych relacji trzy lata temu w Chengdu powstał pierwszy w tym regionie Konsulat Generalny RP. Konsul Katarzyna Wilkowiecka, której powierzono misję rozwoju tego ośrodka, co roku organizuje szereg wydarzeń propagujących Polskę, w tym odbywające się zazwyczaj jesienią Dni Polskie. Każdego roku cykl ten obejmuje około trzydziestu wydarzeń związanych z polską kulturą i promocją polskich przedsiębiorstw. Mieszkańcy Chengdu uczestniczyli między innymi w koncertach polskiej muzyki jazzowej oraz wystawach prezentujących polskie malarstwo, architekturę czy wzornictwo. Zainteresowaniem cieszyły się ponadto wykłady i panele dyskusyjne, w których uwagę poświęcono relacjom polsko-chińskim. Najmłodsi słuchacze mogli w tym czasie wykazać się umiejętnościami manualnymi podczas tworzenia drzewek szczęścia i biżuterii z bursztynem.

Z roku na rok zainteresowanie naszym krajem rośnie, co przełożyło się na zainaugurowanie w 2017 roku Programu Polskiego we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim. Umowa dotyczy studiów prowadzonych na Wydziale Nauk Ekonomicznych oraz Wydziale Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych. We wrześniu 2017 roku czternastu studentów, którzy przybyli do Chengdu z całego kraju, rozpoczęło swoją przygodę z językiem polskim. W tym roku grupa przyleciała do Warszawy, gdzie będzie kontynuować studia w języku polskim i angielskim. To niecodzienne wydarzenie przyciągnęło uwagę mediów – uczestnicy programu Polish+ stali się bohaterami reportażu stworzonego przez największą lokalną telewizję. Miałam także przyjemność udzielenia wywiadu i opowiedzenia o polsko-chińskiej współpracy międzyuczelnianej.

Studiowanie filologii polskiej w Państwie Środka jest możliwe od 1954 roku. Pekijski Uniwersytet Języków Obcych jako pierwszy dał wówczas szansę na naukę języka polskiego i kultury polskiej młodym Chińczykom. Ponad 60 lat później studia te cieszą się zainteresowaniem nie tylko w chińskiej stolicy – naszego języka można uczyć się na uniwersytetach

w Chengdu, Kantonie, Szanghaju, Shenyangie, Xi'an, Zhaoqingie, Tianjinie, Dalianie oraz Harbinie. Warto wspomnieć, iż wraz z rozwojem technologii i erą globalizacji, zmienia się także formuła studiów polonistycznych. Na popularności zyskują studia łączące naukę języka z drugim, ekonomicznym kierunkiem, co zwiększa szanse na rynku pracy. Trwają one jednak dłużej niż studia typowo filologiczne – prowadzony na Uniwersytecie Syczuańskim program Polish+ przewidyuje pięcioletnie studia, podczas gdy filologie w Pekinie czy Kantonie trwają cztery lata. Związane jest to oczywiście z bardziej rozbudowanym programem oraz opanowaniem języka polskiego w stopniu umożliwiającym napisanie pracy licencjackiej w tym języku. Każdego roku studia polonistyczne podejmuje w Chinach około 150 studentów, a liczba ta stale się zwiększa. Podobny trend można zauważyć w Japonii oraz Korei Południowej. Jednym z głównych punktów programu jest wyjazd do Polski – studenci przez rok lub dwa lata szlifują swoje lingwistyczne zdolności nad Wisłą.

Jednym z chińskich miast, w którym relacje z Polską odgrywają znaczącą rolę, jest wspomniany wcześniej Harbin. Miasto to jest stolicą prowincji Heilongjiang, która została założona w 1898 roku w czasie budowy Kolei Wschodniocihńskiej przez Adama Szydlowskiego. Jak podkreśla wybitny polski sinolog, prof. Bogdan Góralczyk, to właśnie Polacy tworzyli w Harbinie pierwsze cukrownie, młyny parowe, fabryki papierosów, kotłownie i zakłady metalurgiczne². Na początku XX wieku przebywało tam około 7 tysięcy obywateli Polski.

Chengdu, mimo że historycznie nie ma związków z Polską, na przestrzeni ostatnich lat wykazało olbrzymie zainteresowanie naszym krajem. Ze względu na polsko-chińską wymianę handlową rośnie zapotrzebowanie na pracowników posługujących się językiem polskim. Polskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych określiło ten region Chin „priorytetowym” z uwagi na ogromny rynek (80 milionów mieszkańców), przychylność lokalnych władz oraz chęć rozwoju kontaktów³.

² <https://opinie.wp.pl/polonia-w-harbinie-w-chinach-6126040844473985a>

³ <http://inwestycje.pl/firma/PAIH-uruchomila-Zagraniczne-Biuro-Handlowe-w-Chengdu-w-Chinach;328107;0.html>

Inauguracja programu Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim odbyła się we wrześniu 2017 roku. Wówczas na Wydziale Języków i Kultur Obcych (College of Foreign Languages and Cultures) powstał nowy kierunek studiów, łączący naukę języka polskiego z ekonomią bądź stosunkami międzynarodowymi. W czasie rozmowy kwalifikacyjnej wyłoniono czternastu studentów, którzy rozpoczęli naukę języka polskiego od podstaw. Niewielu z nich słyszało wcześniej o Polsce, niektórzy znali Chopina, Marię Skłodowską-Curie, Roberta Lewandowskiego.

Troje pierwszych etatowych lektorów języka polskiego – mgr Mirosław Jelonkiewicz, mgr Danuta Jelonkiewicz oraz dr Marta Ułańska – rozpoczęło wówczas nauczanie języka oraz kultury polskiej. Obecnie studenci są na drugim roku studiów i jest to ich ostatni rok nauki w Chinach – już od lipca tego roku rozpoczną trzyletni pobyt w Warszawie. Pierwszy rok spędzą w Centrum POLONICUM, przechodząc intensywny kurs języka polskiego, podczas kolejnych dwóch lat będą kontynuować studia ekonomiczne w języku polskim.

By możliwie jak najlepiej przygotować studentów do zrozumienia polskich realiów, a tym samym przygotować ich do mieszkania w Warszawie, w semestrze zimowym obok zajęć językowych pojawiły się warsztaty rozwijające kompetencję międzykulturową⁴. Zasadność nauczania kultury na równi z językiem, zwłaszcza w tak odległych kulturowo krajach jak Chiny czy Japonia, podkreślało w swoich pracach wielu badaczy⁵. Pomijanie treści kulturowych może nie tylko utrudniać komunikację i odbiór nowych kodów kulturowych, ale nawet wywołać zjawisko tzw. szoku kulturowego.

W tym semestrze słuchacze mieli możliwość zapoznania się z literaturą polską w ramach wykładów zatytułowanych „Polish literatury history”. Dzięki nim poznali m.in. Władysława Reymonta, Stanisława Lema czy Bolesława Prusa.

⁴ Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Postscriptum Polonistyczne* nr 2(10), s. 19-30.

⁵ Piszą o tym m.in. prof. Li Yinan, prof. Anna B. Burzyńska, prof. Władysław Miodunka.

Ze względu na fakt, iż chińscy studenci mają utrudniony dostęp do eksplorowania polskiej kultury, wraz z dr Martą Ułańską zorganizowałyśmy pozalekcyjne warsztaty określane mianem „Polish Corner”. Cykl ten realizuje potrzebę budowania nowoczesnego, wymagającego symbiozy języka, literatury i kultury programu w glottodydaktyce polonistycznej w Chinach. Jak trafnie zauważył Mirosław Jelonkiewicz, zajęcia te „dają możliwość praktycznego zastosowania najnowszych teorii glottokulturowych w sferze komunikacji międzykulturowej⁶”. Chińskie zwyczaje i mentalność znacznie różnią się od tych, które są nam znane z cywilizacji zachodniej; także przedstawiane w podręcznikach postaci i miejsca są zupełnie nierozpoznawalne w Państwie Środka. Jagna Malejka⁷ zwraca ponadto uwagę na różnice zakorzenione w języku – w odróżnieniu od Polaka, Chińczyk pije upę, ale je mleko. Celem warsztatów jest ukazanie różnorodności polskiej kultury i zyskanie kompetencji, które pomogą studentom odnaleźć się w nowej rzeczywistości już za kilka miesięcy. Stwarzają one także możliwość rozwijania kompetencji komunikacyjnej słuchaczy⁸. Idąc tym tropem, planujemy kontynuację „Polish Corner” w następnym semestrze, kładąc przy tym nacisk na przygotowanie i oswojenie studentów z realiami życia w Polsce.

W przeprowadzonej przeze mnie ankiecie studenci wykazali największe zainteresowanie polską muzyką, filmem oraz gramami komputerowymi. Idąc za ich sugestią, pierwszym z tematów poruszanych na zajęciach była muzyka współczesna. Naszym zamiarem było zaznajomienie studentów z różnymi gatunkami muzycznymi i popularnymi polskimi artystami. Oprócz samej muzyki studenci mieli możliwość obejrzenia teledysków i przeczytania tekstów piosenek (w wersji polskiej i angielskiej). Największym

⁶ Jelonkiewicz M., *Inauguracja Programu Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim (SCU) w Chengdu*, [w:] *Kwartalnik Polonicum*, nr 27, Warszawa 2017, s. 27.

⁷ Malejka J., *Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie*, [w:] *Chiny w oczach Polaków*, Gdańsk 2010, s. 329.

⁸ Gębal P. E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, pod. red. W. T. Miodunki, Kraków 2009, s. 129-135.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

zainteresowaniem cieszył się projekt Męskie Granie, a także zespół Dżem, Taco Hemingway i Monika Brodka. „Polish Corner” stał się ponadto możliwością eksplorowania polskiej kinematografii, znacznie różniącej się od chińskiej. Mieszkańcy Państwa Środka oglądają głównie filmy historyczne, fantasy bądź romanse produkcji własnej, przez co obsypane nagrodami polskie ekranizacje, takie jak „Najlepszy” czy „Pokot”, wzbudziły ambiwalentne odczucia.

W ubiegłym roku przypadał wyjątkowy jubileusz: Świętowaliśmy 100. Rocznicę Odzyskania Niepodległości przez Polskę. W ramach celebrowania tego dnia Konsulat RP w Chengdu zorganizował Dni Polskie, które miały na celu zachęcenie mieszkańców prowincji Syczuan do zgłębienia polskiej literatury, kultury, historii. Jednym z wydarzeń był wykład dr Marty Ułańskiej „Wisława Szymborska – portret kobiety”, podczas którego dwie studentki programu Polish+ przeczytały wiersze noblistki. Recytacja zrobiła olbrzymie wrażenie na słuchaczach, którzy po wysłuchaniu wykładu zadawali dużo pytań i robili zdjęcia. Innym cyklem realizowanym podczas Dni Polskich były występy polskich muzyków jazzowych, High Definition Quartet oraz Leszka Możdżera. By umożliwić studentom obcowanie z polską muzyką na żywo, 22 listopada zorganizowano wspólne wyjście na koncert wybitnego polskiego kompozytora. Występ ten stanowił zwieńczenie trwających od września obchodów. Polski muzyk zachwycił chińskich odbiorców, którzy kilkakrotnie prosili o bis.

Kolejnym z punktów przybliżania chińskim studentom polskiej kultury, było spotkanie wigilijne. Postanowiliśmy stworzyć międzykulturową przestrzeń łączącą zarówno polskie, jak i chińskie zwyczaje. Związane to było z faktem, iż coraz więcej Chińczyków celebrowała święta, chociaż czynią to w odmienny od nas, Polaków, sposób. Skupiają się na poza-religijnym aspekcie, czyniąc grudniowy czas okazją do spotkania się z przyjaciółmi, posłuchania świątecznych piosenek czy wybrania się na karaoke. Na naszej polsko-chińskiej Wigilii na stole obok schabowego, ziemniaków i mizerii pojawiło się tradycyjne syczuańskie danie, tzw. hot-pot. Studenci samodzielnie wszystko przygotowali: kupili oraz przyrządzili warzywa, mięso, makaron. Spotkanie to stało się także okazją do

wymiany prezentów świątecznych, wspólnego śpiewania i rozmów o bożonarodzeniowych zwyczajach Polaków. Słuchacze wyrazili ponadto zainteresowanie uczestnictwem w tradycyjnej, polskiej kolacji wigilijnej podczas swojego pobytu w Warszawie.

Warto wspomnieć także o innych talentach uczestników programu Polish+. W grudniu na Uniwersytecie Syczuańskim odbył się coroczny konkurs, w ramach którego studenci kilku filologii obcych przygotowywali wygłoszone w studiowanych przez siebie językach spektakle. Grupa uczestników kursu języka polskiego wykonała fragment sztuki „8 kobiet”. Scenariusz został napisany przez studentów po polsku i „zaadaptowany” na polskie warunki – zmieniono m.in. imiona głównych bohaterów na polskie. Nad poprawnością językową czuwały lektorki języka polskiego, które wspólnie pomogły stworzyć wygłoszane przez aktorów dialogi. Sztuka miała elementy musicalu, w związku z czym studenci przygotowali oprawę muzyczną i odpowiednie rekwizyty. Spektakl zachwycił zarówno jury, jak i widownię – w rezultacie zdeklasowali pozostałych uczestników i zajęli pierwsze miejsce.

Po zakończeniu drugiego roku akademickiego w Chengdu, studenci programu Polish+ będą kontynuować swoją naukę w Warszawie i spędzą tam trzy lata. Jest to pierwszy tego typu program, w którym Chińczycy napiszą swoją pracę licencjacką po polsku i, w rezultacie, zdobędą dwa dyplomy ukończenia studiów – Uniwersytetu Syczuańskiego oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Podczas pierwszego roku w Polsce studenci skupią się głównie na doskonaleniu swojej polszczyzny w Centrum POLONICUM – przewidziano dla nich ponad 400 godzin lekcyjnych obejmujących lektoraty, warsztaty tłumaczeniowe oraz wprowadzenie do specjalistycznej terminologii. Na drugim i trzecim roku, obok dalszej nauki języka polskiego w POLONICUM, słuchacze dołączą do ćwiczeń i wykładów związanych z wybranym kierunkiem studiów (ekonomia bądź stosunki międzynarodowe), aby odpowiednio przygotować się do czekającej ich obrony pracy licencjackiej.

Słowa kluczowe: Chiny, Chengdu, lektorat języka polskiego w Chinach, Uniwersytet Syczuański, Polish+, współpraca

między Uniwersytetem Warszawskim i Uniwersytetem Syczuańskim, Centrum „Polonicum” w Chengdu

Bibliografia:

- Gębał P. E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne, pod. red. W. T. Miodunki, Kraków 2009.
- Jelonkiewicz M., *Inauguracja Programu Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim (SCU) w Chengdu*, [w:] Kwartalnik Polonicum, nr 27, Warszawa 2017.
- Malejka J., *Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie*, [w:] Chiny w oczach Polaków, Gdańsk 2010.
- Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] Postscriptum Polonistyczne nr 2(10).

The article describes the continuation of the pioneer Polish+ program launched in 2017 at the University of Sichuan in Chengdu. The author of the article is a teacher of Polish as a foreign language during two semesters of 2018/2019. She is teaching Comprehensive Polish and Polish culture during the Polish Corner, where together with the second lecturer introduces Polish music, movies, traditions and presents the realities of life in Poland. Apart from topics discussed during classes, the article describes also activities undertaken outside of them, including Christmas Eve, Leszek Możdżer's concert or a theater performance prepared entirely in Polish.

Mariusz Czech

„Wyjazd to inwestycja w rozwój młodych ludzi, której nikt nie wykorzystuje po ich powrocie do kraju.” Wyjazdy na lektorat zagraniczny i ich wpływ na podejście lektorów języka polskiego jako obcego do siebie i swego zawodu

Niniejszy artykuł jest drugą częścią opracowania badań, które przeprowadzono w grupie lektorów JPJO od maja do lipca 2017 roku. Pierwsza część ukazała się w numerze 30 Kwartalnika POLONICUM pod tytułem *Wpływ pierwszego wyjazdu zagranicznego w charakterze lektora języka polskiego jako obcego na podejście do tego zawodu. Analiza ankiet*. Poprzednio skupiono się na przedstawieniu tej części ankiety, która dotyczyła decyzji lektorów o wyjeździe, jej przyczyn, przygotowania do pracy za granicą oraz problemów i trudności, jakie badani napotkali na lektoratach. Głównym celem badań była próba określenia wpływu, jaki miał pierwszy wyjazd do pracy za granicą na podejście lektorów do ich zawodu. Odpowiadając na szereg pytań, lektorzy mieli okazję do refleksji na temat doświadczenia, jakim była ich praca w zagranicznej placówce i ewentualnych zmian, jakie spowodowała w ich życiu, przede wszystkim zawodowym, ale też prywatnym.

Zalety i wady pracy za granicą w oczach lektorów

Badanych lektorów JPJO zapytano o zalety i wady ich pracy za granicą. Wymieniane przez ankietowanych zalety w dużej mierze pokrywają się ze sformułowanymi przez nich wcześniej oczekiwa-

niami dotyczącymi wyjazdu zagranicznego. Lektorzy dostrzegają w pracy w placówkach zagranicznych przede wszystkim możliwość samorozwoju, zdobywania doświadczenia – zawodowego, i nie tylko, możliwość poznawania świata (kultury, języka, nowych miejsc i ludzi). Podkreślają walor poznawczy takiego wyjazdu. Widzą w nim „przygodę życia”, okazję do „sprawdzenia się”. Zaletą są nie tylko zdobyte wiedza i doświadczenie, ale również sieć kontaktów międzyludzkich nawiązanych podczas pobytu na obczyźnie czy też pomysły, które zrodziły się wtedy i zostały później zrealizowane. Wielu badanych określiło swój pobyt za granicą jako inspirujący i potrzebny dla dalszego ich rozwoju. Niektórzy wskazywali też konkretne osiągnięcia z okresu pracy za granicą, np. publikacje. Respondenci cenią sobie także pewną niezależność i samodzielność pracy lektora, rozumiane jako swobodę wyboru metod pracy, programów nauczania czy organizacji oferty edukacyjnej. Wiąże się to z poczuciem odpowiedzialności i świadomością, że lektor jest kimś, kto reprezentuje polską kulturę i powinien starać się, by prezentowanie jej za granicą odbywało się w sposób atrakcyjny dla studentów. Stąd w wypowiedziach ankietowanych widać często radość i satysfakcję wynikające z faktu, że udało im się w miejscach ich pracy stworzyć takie warunki, które umożliwiały realizację postawionych sobie

celów. Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi respondentów na temat zalet pracy lektora za granicą:

Takiego doświadczenia w nauczaniu i organizacji nauczania nie można zdobyć nigdzie indziej. Poza tym otwiera na świat. Poszerza wiedzę ogólną. (K06AZ)

Pole do samodzielnej pracy, możliwość decydowania i brania odpowiedzialności za wszystko, co się robi, budowania zespołu z uczących się jppo. Lektor może zrobić bardzo dużo, jeśli jest zaangażowany w pracę. Nie tylko uczy, ale i promuje kulturę i język. Jest swoim szefem i pracownikiem, to duża odpowiedzialność, ale też duża szansa. Tak naprawdę to odpowiadało mi najbardziej. Cieszyło mnie to, że potrafię pozyskać nowych studentów, zainteresować ich nie tylko językiem, ale także krajem i jego dorobkiem. Są też zalety bardziej osobiste – dla mnie było to poznawanie nowego języka i kultury. (K01PT)

Rozwój zawodowy, doskonalenie języka obcego, satysfakcja (kiedy moi studenci interesują się przedmiotem, polepszają wyniki w nauce, a potem sami zaczynają przekazywać wiedzę uzyskaną na zajęciach np. prowadząc kursy), usamodzielnienie się, zmiana punktu widzenia na różne sprawy (K05UA)

Zdobycie nowych doświadczeń, poznawanie nowych miejsc, ludzi, kultury innych krajów. Możliwość popularyzowania wiedzy o Polsce poza granicami kraju. (M04BR)

Niezależność, wolność (nienormowany czas pracy), możliwość podróży, długie wakacje, dobre wynagrodzenie, praca ze studentami (ciągle nowi ludzie, nowe pomysły, rozwój i nauka nowych rzeczy). (K10GB)

To jest znakomite doświadczenie pod każdym względem. Ta praca nie tylko nauczyła mnie praktyki zawodu, ale rozwinęła mnie: osobowościowo, poznawczo, językowo. Była to przygoda życia. Minęło już 12 lat, odkąd wróciłam, a przyjaźnie są nadal trwałe. Po powrocie napisałam „Przewodnik po Armenii”, wydaliśmy na miejscu „Rozmówki”, następnie wydałam w kraju. Nigdy też nie miałam problemu ze znalezieniem pracy: każdy widząc Armenię w CV był zadowolony moją osobą. (K12AM)

Tak jak i na swój język lektor jppo patrzy jakby ‘z zewnątrz’, z dystansem tak i na swoją kulturę powinien mieć tak spojrzeć. Łatwiej jest jej wtedy nauczać, a niekiedy łatwiej ją zobaczyć i docenić. Każda praca w innym kontekście kulturowym poszerza naszą wiedzę i wpływa na zdolności interpersonalne. Sprawia, że zaczynamy dostrzegać nowe możliwości, co często staje się inspiracją do zawodowego i osobistego rozwoju. (K16GB)

Nie wyobrażam sobie teraz jak można pracować w Polsce na uniwersytecie, nigdy nie wyjeżdżając za granicę! Uważam, że

takie wyjazdy są niezbędne. Dzięki nim młodzi wykładowcy mogą się rozwijać. (K15UA)

Badani mieli możliwość wypowiedzenia się w ankiecie również na temat wad pracy lektora za granicą. Odpowiedzi na to pytanie były dosyć podobne i skupiały się przede wszystkim na sferze organizacji pracy i formalnościach z tym związanych. Lektorzy zwracali uwagę na brak stabilizacji zawodowej, spowodowany głównie specyfiką umów z MNiSW. Kontrakty zawierane z Ministerstwem są czasowe, odnawiane co roku. Ministerstwo jako instytucja wysyłająca lektora do zagranicznej placówki oferuje mu jedynie wynagrodzenie w formie ryczałtu, które w wielu wypadkach nie pokrywa kosztów życia wyjeżdżających. Ponadto lektorzy w okresie pracy za granicą nie są objęci ubezpieczeniem zdrowotnym i nie odprowadzane są za nich składki emerytalne, chyba że sami się o to postarają (co w polskim systemie ubezpieczeń społecznych jest dosyć skomplikowane) lub placówka zagraniczna, w której przyszło im pracować zagwarantuje to w osobnej umowie (co zdarza się niezwykle rzadko). Brak tzw. osłon socjalnych oraz niejasny z punktu widzenia polskiego prawa pracy status zawodowy to główne wady wymieniane przez ankietowanych. Badani lektorzy zwracali też uwagę na słabe zainteresowanie (a właściwie brak zainteresowania) MNiSW ich losem po powrocie do kraju. Po średnio czteroletnim pobycie za granicą lektor wraca do Polski z nowymi, cennymi doświadczeniami, z wiedzą i umiejętnościami zdobytymi za granicą, ze znajomością języków obcych, a jego pracodawca (MNiSW) nie ma mu nic do zaoferowania, poza możliwością ubiegania się o kolejny wyjazd (po rocznej przerwie, w ramach normalnej procedury). Według badanych, lektorzy napotykają nawet trudności w uzyskaniu dokumentów poświadczających ich pracę dla Ministerstwa (właściwie nie wydaje się takich dokumentów, jedynym dowodem pracy lektora za granicą jest jego umowa w MNiSW). Taki system organizacji pracy działa zniechęcająco i sprawia, że wielu doświadczonych lektorów, których wysłanie do kolejnych zagranicznych ośrodków akademickich byłoby niewątpliwie z korzyścią dla pozycji nauczania JPJO w świecie, rezygnuje z kolejnych wyjazdów,

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

ponieważ oferowane im warunki zatrudnienia mogą mieć w przyszłości bardzo negatywne skutki (np. niższe świadczenia emerytalne, trudności w znalezieniu pracy, brak opieki zdrowotnej). To sprawia, że praca lektora za granicą staje się pewnego rodzaju pracą okresową, dorywczą, okazjonalną i stanowi w biografii wielu lektorów jedynie epizod. Będzie o tym mowa w dalszej części artykułu, w której analizowane będą wypowiedzi lektorów na temat wpływu wyjazdu za granicę na ich atrakcyjność na polskim rynku pracy. Zdaniem autora zagadnienie organizacji zatrudniania i pracy lektorów przez MNiSW wymaga poważnej, pogłębionej refleksji i osobnego opracowania, a w konsekwencji również zmian w tym zakresie. Tutaj jedynie ten problem został zasygnalizowany.

Spśród innych wad wymienianych przez ankietowanych warto wymienić te, które dotyczą kwestii rozłąki z rodziną i przyjaciółmi oraz tęsknoty za ojczyzną. Niektórzy lektorzy zwracają uwagę, że dla nich pewną trudnością w pracy za granicą była odległość od rodziny i znajomych. Praca w zagranicznej placówce, zwłaszcza jeśli jest ona bardzo oddalona od Polski, wiąże się z koniecznością poradzenia sobie z osamotnieniem, nostalgią, koniecznością nawiązywania nowych znajomości. Proces adaptacji do nowych warunków jest kwestią indywidualną i zależy niewątpliwie od cech charakterologicznych lektora. Dlatego też dla niektórych ankietowanych odległość od kraju stanowi wadę czy też trudność pracy za granicą.

Poniżej przytoczono reprezentatywne odpowiedzi na pytanie o wady pracy lektora za granicą:

Jest się pozostawionym samemu sobie. Brakuje szkoleń, wsparcia metodycznego, prawnego (przy załatwianiu jakichkolwiek formalności), platformy wymiany doświadczeń. I najważniejsze – lektor nie jest zatrudniony przez MNiSW na umowę o pracę. Pracując w krajach poza UE sam musi troszczyć się o ZUS i ubezpieczenie medyczne. Lata przepracowane dla ministerstwa nie liczą się chyba nawet do stażu pracy. Ministerstwo nie wystawia też żadnych opinii czy zaświadczeń, które ułatwiłyby powrót na polski rynek pracy. (K06AZ)

W samej pracy nie widzę żadnych wad, ale system kierowania lektorów jest wg mnie wadliwy, stanowi inwestycję w rozwój młodych ludzi, ale nie wykorzystuje potem tego kapitału po powrocie do Polski (e.g. aktywizacja zawodowa byłych lektorów). (K14GB)

Chciałabym być zatrudniona przez MNiSW na umowę o pracę, a nie dostawać tylko ryczałt. Chciałabym być ubezpieczona, ja i moje dziecko, także w Polsce. Chciałabym, aby płacono za mnie podatki. Poza tym, jestem teraz na innym lektoracie w Kijowie (Akademia Kijowsko-Mohylańska), a moja wypłata jest prawie taka sama jak na pierwszym lektoracie. (K15UA)

Brak stabilizacji, poczucie zawieszenia, nieprzystawalność formy zatrudnienia lektora do innych form zatrudnienia (np. brak ubezpieczenia, składek emerytalnych). Po trzech latach pracy w Irlandii w świetle prawa polskiego mam „dziurę” w stosunku ciągłości pracy. (M17IE)

Brak umowy zapewniającej ubezpieczenie zdrowotne w Polsce oraz składek emerytalnych (czas spędzony na lektoracie w krajach spoza UE nie liczy się do stażu pracy). Niezbyt wysokie wynagrodzenie w porównaniu do warunków życia, dotyczy to głównie Wschodu, gdzie wypłata otrzymywana z uniwersytetu jest bardzo niska (ja otrzymuję obecnie 80 zł miesięcznie). (K23MD)

Przede wszystkim konieczność zamieszkania w obcym kraju, daleko od znajomych, przyjaciół i rodziny. Dla kogoś, kto tak jak ja, ma problemy z nawiązywaniem nowych znajomości, może stanowić (i stanowi) to sporą trudność. (M09TR)

Konieczność organizowania życia od nowa, tęsknota, samotność (K07HR)

Kolejne pytania w ankiecie dotyczyły zmian, jakie zaszły na różnych płaszczyznach u lektorów, którzy zdecydowali się na pracę za granicą. Ankietowanych zapytano czy i w jaki sposób wyjazd zmienił ich samoocenę, osobowość, umiejętności oraz kompetencje społeczne i międzykulturowe. Na pytanie o zmiany w samoocenie 18 osób (72%) stwierdziło, że wyjazd podniósł (wzmocnił) ich samoocenę. Przede wszystkim stał się dla badanych rodzajem zdanego sprawdzianu ich kompetencji, umiejętności i zaradności życiowej, co pozytywnie wpłynęło na ocenę siebie i swoich możliwości. Pozytywne doświadczenia, sukcesy zawodowe i poradzenie sobie z różnymi trudnościami utwierdziło większość badanych lektorów w przekonaniu, że ich wybory życiowe były dobre, a także wzmocniło ich wiarę w siebie. Widać to bardzo dobrze w cytowanych wypowiedziach:

Nabrałam wiary w siebie, wiem, że dobrze wybrałam kierunek studiów (K15UA)

[Wyjazd] *Dość znacznie [wpłynął na samoocenę], przekonałam się, że jestem dobrym nauczycielem, ale sukcesy moich studentów lub ich braki, są zależne od nich, nie ode mnie. Zdobyłam pewność siebie jako nauczyciel* (K18RO)

Wyjazd na Syberię dla dziewczyny w wieku 25 lat do pierwszej „prawdziwej” pracy znacząco podnosi samoocenę – nie ma rzeczy niemożliwych. (K20RU)

[Wyjazd] *Pozytywnie [wpłynął na samoocenę] – utwierdziłam się w przekonaniu, że świetnie realizuję się w takiej pracy i jestem bardzo dobrą lektorką, a także mam do tego naturalny talent.* (K22BG)

[Wyjazd] *Zmienił [samoocenę]; stałam się osobą ważną i rozpoznawalną w kręgach akademickich Azji; otrzymałam nagrody uniwersyteckie dla najlepszego lektora;* (M03CN)

Z kolei na pytanie o ewentualne zmiany osobowości, które nastąpiły w wyniku wyjazdu, odpowiedzi są bardziej zróżnicowane. Osoby, które zauważają u siebie zmiany osobowości (15 osób, 60 % badanych) piszą o zdobyciu lub wzmocnieniu takich cech jak: otwartość, tolerancja, elastyczność, empatia, odwaga, odpowiedzialność. Pozostali badani bądź nie dostrzegają głębszych zmian w zakresie cech osobowości, bądź piszą o tym bardzo ogólnie, nie precyzując, na czym zmiany te polegają.

Rozwój kompetencji zawodowych, społecznych i kulturowych.

Inaczej jest ze zmianami w zakresie umiejętności ankietowanych lektorów. Tutaj wszyscy respondenci dostrzegają znaczący rozwój. Wśród zdobytych bądź rozwiniętych umiejętności lektorzy wymieniają przede wszystkim te związane bezpośrednio z nauczaniem JPJO i warsztatem lektora, a więc umiejętność stosowania odpowiednich metod glottodydaktycznych, tworzenia programów nauczania i kryteriów oceniania, przygotowywania specjalistycznych materiałów dydaktycznych, umiejętność diagnozowania trudności i potrzeb studentów itd. Oto przykłady:

Tak, poszerzyłem swoje umiejętności w zakresie nauczania jpjo, metodyki nauczania, współpracy z różnymi instytucjami, [...] (M17IE)

Znacząco rozwinęłam swoje umiejętności jako nauczyciela jpjo – duża ilość zajęć pozwoliła mi zdobyć więcej pewności i doświadczenia. (K22BG)

Tak – stałam się bardziej kompetentnym nauczycielem, jako że musiałam sprostać nowym zadaniom i wyzwaniom – jak np. wykłady kulturowe w języku angielskim, zajęcia z magistrantami z zakresu filmu polskiego czy przygotowanie i przeprowadzenie kursów tematycznych. (K25IE)

Lektorzy rozwinęli także umiejętności językowe i organizacyjne. W sytuacji pobytu w środowisku obcojęzycznym postęp w zakresie posługiwania się językami obcymi wydaje się naturalny. Z kolei rozwój umiejętności organizacyjnych jest zapewne wynikiem wspomnianej już wcześniej samodzielności lektora za granicą, która wymusza odpowiednie zorganizowanie warsztatu pracy i samego procesu nauczania.

Na pytanie o zmiany w zakresie kompetencji społecznych i międzykulturowych większość ankietowanych odpowiedziała, że takie zmiany nastąpiły. Respondenci zwracali uwagę na poszerzenie własnej wiedzy na temat różnic kulturowych, a przez to rozwój takich postaw jak tolerancja, otwartość i zrozumienie dla obcej kultury. Doświadczenie życia w obcym społeczeństwie, czasem wielokulturowym, przyczyniło się według niektórych badanych do większego zainteresowania odmiennością kulturową, wzmocnienia wrażliwości na różnice kulturowe, udoskonalenia komunikacji z przedstawicielami innych kultur. Niektórzy lektorzy zauważyli też zmiany w postrzeganiu kultury rodzimej czy też szerzej – europejskiej. Wyjazd zagraniczny stał się dla kilku osób okazją do zweryfikowania postawy europocentryzmu czy też głębszego spojrzenia na polską kulturę.

Byłam tolerancyjna, ale stałam się jeszcze bardziej tolerancyjna, otwarta na inność, otwarta na zmiany, lepiej radzę sobie w sytuacjach kryzysowych w pracy i w życiu, co jest bardzo pomocne w pracy ze studentami (K16GB)

[Wyjazd] *bardzo [wpłynął na kompetencje społeczne]; zdolności dyplomatyczne; umiejętność poruszania się w obcej kulturze refleksyjnie, a nie po omacku; poznałem zasady negocjowania w innej kulturze, etykietę językową i kulturową itp.* (M03CN)

Zwiększenie tolerancji i zrozumienia dla innej kultury, ale i z drugiej strony również krytycyzmu – nie tylko wobec obcej

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

kultury, ale również swojej. Dodatkowo zaakceptowanie, czy raczej zrozumienie pewnych aspektów polskiej kultury, które uważałam za negatywne. (K22BG)

Tak [wpłynął na kompetencje społeczne i międzykulturowe] – praca ze studentami i dorosłymi, codzienny kontakt z innymi kulturami, ale też konieczność porozumiewania się w języku angielskim, to wszystko dało mi większą otwartość na innych, na inne narodowości i kultury. (K25IE)

Potrafię się odnaleźć w różnych kulturach i komunikować się z ludźmi. (K23MD)

Opisane powyżej zmiany dotyczą czterech wybranych aspektów: samooceny, osobowości, umiejętności i kompetencji społecznych i międzykulturowych. Nie wyczerpują one oczywiście zagadnienia wpływu pracy za granicą na lektora i jego podejście do tego zawodu. Tym bardziej, że w takich sferach, jak osobowość czy samoocena jest wiele zmian trudnych do uchwycenia i nazwania. Pozostaje też cały obszar życia, w którym również zachodzą zmiany i nie dotyczą one jedynie spraw zawodowych. Dlatego też w ankiecie znalazło się pytanie, czy wyjazd zmienił życie ankietowanych lektorów w innym zakresie niż opisany powyżej. 21 osób (84%) odpowiedziało na to pytanie twierdząco. Świadczy to o wyraźnej świadomości lektorów wpływu pierwszego wyjazdu na ich życie. Respondenci różnie uzasadniali swoją odpowiedź. Wiele wypowiedzi dotyczyło spraw osobistych. W trakcie wyjazdu zagranicznego dosyć liczna grupa (8 osób, 32%) badanych poznała stałe partnerki bądź partnerów. Niektórzy z nich zdecydowali się zostać w kraju, do którego wyjechali i założyć tam rodzinę, jak o tym świadczą takie wypowiedzi:

Planowałam pracować w Trinity College przez 2 lata, a zostałam w Irlandii na stałe – ponieważ tu poznałam mojego męża, tu mieszkamy, tu urodziły się nasze dzieci. (K25IE)

Poślubiłam Włocha, mam z nim dzieci, już zostanę we Włoszech, pewnie wkrótce będę ubiegać się o włoskie obywatelstwo. (K24IT)

Ankietowani lektorzy wymieniali również sferę zawodową jako tę, w której zaszły znaczące zmiany:

Mój lektorat połączony był z doktoratem. Dało mi to dość dobry start zawodowy i szansę pracy na innych uczelniach poza Polską (K14GB)

[Wyjazd] Pozwolił mi ustabilizować sytuację materialną. (M09TR)

[...] stały związki; [wyjazd] wpłynął na moje życie osobiste, ale także na karierę zawodową, stale wykorzystuję nabyte w Chinach umiejętności w pracy, w szkole i uniwersytecie; organizuję wyjazdy i obozy naukowe do Chin; (M03CN)

[Wyjazd] Dał mi nową perspektywę zawodową i osobistą, był źródłem satysfakcji (jest do dzisiaj). Niestety, też frustracji, głównie z powodów finansowych. (K01PT)

Wyjazdy zmieniły moje życie w 100% – wróciłam do zawodu i robię to, co kocham. (K02IE)

Niektórzy też zauważyli zmiany w sposobie postrzegania ważnych dla nich kwestii. Widzą czas pracy za granicą jako okres poszukiwań egzystencjalnych, odkrywania sensu życia, wewnętrznych zmagania i pogłębionej refleksji.

Uświadomił mi np. czym jest Ojczyzna. Zawsze byłam na bakier z tzw. patriotyzmem. Wyjechałam z kraju m.in. w wyniku chwilowego poczucia rozczarowania Polską. Po raz pierwszy płakałam na widok orla białego czy wzruszałam przy dźwiękach hymnu właśnie na obczyźnie. Od tego czasu cenię Ojczyznę, znalazła się w moim sercu przez to, że od niej byłam daleko. (K12AM)

Życie prywatne – to skomplikowana sprawa dla osoby, która wie, że za jakiś czas nie będzie mieć pracy i nie wie gdzie będzie mieszkać. Łatwiej jest przed trzydziestką. Ciężko cokolwiek z kimkolwiek planować. Trudno się zdecydować na dzieci. Tak, da się, ale nie jest to proste. W pewnym momencie pojawia się dylemat: do jakiej kultury tak naprawdę należę, która jest mi bliższa? Gdzie chcę żyć? Czasem mam wrażenie, że ciągle jestem w drodze (K07HR)

Zmieniła mi się osobowość, mniej narzekam, więcej działam – niestety, nie wiem, czy to jest zasługa pracy za granicą czy też starzenia się. Na pewno nauczyłam się słuchać i to jest zasługa pobytu w obszarze kultury brytyjskiej. (K16GB)

Powrót – i co dalej?

Ostatnia część ankiety przeprowadzonej wśród lektorów dotyczyła ich sytuacji po powrocie z zagranicznej placówki. Warto tutaj zaznaczyć, że część badanych wciąż pracuje za granicą. Niektórzy są jeszcze

w trakcie swojego pierwszego wyjazdu (5 osób), inni zdecydowali się zostać poza Polską na stałe (4 osoby), np. ze względu na sytuację rodzinną lub zawodową, jeszcze inni wyjechali po raz kolejny (5 osób). Duża część badanych doświadczyła powrotu do kraju i z tej perspektywy może ocenić wpływ pobytu za granicą na swoje dalsze życie. Na pytanie o to czy praca w zagranicznej placówce wpłynęła na atrakcyjność lektora na rynku pracy 11 osób odpowiedziało TAK, 5 osób odpowiedziało NIE, pozostali ankietowani nie byli pewni swojej oceny (w tym gronie znalazły się osoby, które jeszcze nie wróciły). Poniżej przedstawiono przykładowe wypowiedzi respondentów, uzasadniające przekonanie o pozytywnym wpływie wyjazdu na atrakcyjność na rynku pracy:

Jak pisałam, dzięki temu pobytowi nigdy nie miałam problemu ze znalezieniem pracy. Od pracodawców wiem, że od początku byli zainteresowani moją osobą – że byłam w tak dalekim i nieznanym kraju (zainteresowanie osobowością osoby, która tam była). (K12AM)

Każde nowe doświadczenie poprawia naszą atrakcyjność. W moim przypadku dodatkowe studia i badania naukowe w ośrodku zagranicznym miały ogromne znaczenie. Przyczyniły się do rozwoju mojej kariery naukowej. Mogę przypuszczać, że dzięki temu byłabym atrakcyjnym kandydatem na wykładowcę w wielu ośrodkach akademickich, w Polsce i za granicą. (K16GB)

Tak. Praca na uniwersytecie zawsze wywiera pozytywne wrażenie, w dodatku pracując na polonistyce mogłam zdobyć naprawdę dużo doświadczenia. Dodaje też pewności siebie – zwłaszcza na rozmowach w sprawie pracy. (K22BG)

Zdobyłam nowy zawód, napisałam doktorat – w bardzo dużym stopniu stałam się atrakcyjniejsza na rynku pracy. (K02IE)

Wśród przyczyn wzrostu atrakcyjności na rynku pracy lektorzy wymieniają zdobyte podczas pobytu za granicą doświadczenie zawodowe, osiągnięcie kolejnego szczebla kariery naukowej (napisanie rozprawy doktorskiej), prestiż związany z pracą w ośrodku akademickim, a także dobrą znajomość języka obcego. Dużą rolę odgrywać może również wzmocnienie pewności siebie i pozytywna samoocena, które wynikają z poczucia sprawdzenia się w trudnych/innych warunkach pracy. Takie cechy wg

części badanych sprawiają, że potencjalny pracodawca może być zainteresowany zatrudnieniem ich.

Lektorów zapytano także o to, czy doświadczenia zdobyte w pracy za granicą wykorzystali w pracy w Polsce, a jeśli tak to w jaki sposób. Na tak postawione pytanie 12 osób (48%) odpowiedziało twierdząco, 13 osób (52%) zaprzeczyło, przy czym trzeba pamiętać, że w tej grupie znalazły się osoby, które jeszcze nie wróciły do kraju, a więc nie miały okazji przekonać się, czy i w jaki sposób ich doświadczenia będą pomocne w dalszej karierze zawodowej. Swoje doświadczenia wykorzystują głównie ci lektorzy, którzy nadal wykonują zawód nauczyciela JPJO lub innych języków obcych, a doświadczenie to rozumieją głównie jako wiedzę i umiejętności zawodowe nabyte w trakcie pobytu w zagranicznej placówce. Jak już wspomniano, w tej grupie są nie tylko osoby, które wróciły do kraju, ale również ci, którzy nadal pracują za granicą. Wśród lektorów wciąż przebywających za granicą wyraźnie widoczne jest przekonanie, że po powrocie do kraju będą mogli swoje doświadczenia wykorzystać w dalszej pracy. Poniżej przytoczono wypowiedzi lektorów, których doświadczenia z pracy za granicą bardzo mocno wpłynęły na to, co robią teraz i w jaki sposób potoczyła się ich kariera zawodowa.

Zdecydowanie tak: po powrocie wydałam „Rozmówki polsko-ormiańskie” oraz „Przewodnik po Armenii”, współpracuję z organizacjami związanymi z Ormianami w Polsce, przygotowuję od czasu do czasu odczyty, wykłady o kulturze Armenii oraz piszę artykuły. Dzięki znajomości języka rosyjskiego zaczęłam się specjalizować w nauczaniu polszczyzny nosicieli języków wschodniosłowiańskich. Obecnie od 5 lat uczę wyłącznie Ukraińców (piszę o tym doktorat), pracuję nad metodyką szczegółową nauczania Ukraińców polskiego – kontrastową, konfrontatywną i interkomprehensywną. Gdyby nie Armenia nie miałabym dojścia do tego tematu i takiego doświadczenia z nosicielami języków wschodniosłowiańskich. (K12AM)

Stale wykorzystuję nabyte w Chinach umiejętności w pracy w szkole i na uniwersytecie; organizuję wyjazdy i obozy naukowe do Chin; mam stały kontakt ze studentami z Chin, dla których organizuję także czas wolny (prywatne spotkania, dni otwarte, imprezy kulturalne). (M03CN)

Znajomość języka ukraińskiego i miejscowego rynku wydawniczego wykorzystałam do współpracy z wydawnictwem ZNAK. Byłam ich recenzentką, robiłam raporty o ukraińskich

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

nowościach wydawniczych, pomagałam w przygotowywaniu wydania ukraińskich powieści w Polsce, kontaktowałam się z ukraińskimi wydawcami. (K15UA)

Spśród 14 osób, które wróciły do kraju, 11 podjęło pracę dydaktyczną (w szkołach, na uczelni wyższej, w szkołach językowych). 5 ankietowanych zdecydowało się ponownie wyjechać za granicę. Gdyby była taka możliwość, 19 osób (76%) chętnie zostałoby za granicą na dłużej, uzasadniając to przede wszystkim zamiłowaniem do uczenia JPJO w środowisku zagranicznym, przyjazną atmosferą pracy, lepszymi warunkami finansowymi czy też obawami przed brakiem pracy w Polsce.

Podsumowanie

Istotą przedstawionego badania była próba odpowiedzi na pytania czy, a jeśli tak, to w jaki sposób wyjazd lektorów za granicę ma wpływ na ich rozwój zawodowy i osobowościowy. Z przytoczonych powyżej odpowiedzi ankietowych rysuje się obraz lektora, dla którego praca w środowisku zagranicznym jest bardzo ważna i w istotny sposób wpływa na jego dalsze losy i podejście do zawodu nauczyciela JPJO. Wyjazd dla wielu jest szansą rozwoju na wielu płaszczyznach: zawodowej, osobistej, społecznej, międzykulturowej. Jest okresem testowania – sprawdzania swoich możliwości, umiejętności i wiedzy. Doświadczenie zdobyte podczas pracy za granicą jest cenne, ponieważ prowadzi do wytworzenia lub rozwinięcia zespołu cech i kompetencji niezwykle ważnych dla lektora języka polskiego, takich jak: otwartość, cierpliwość, elastyczność, wrażliwość na różnice kulturowe, szacunek dla inności i różnorodności. Zespół ten raz powstały wydaje się trwały, niezależnie od dalszych losów lektorów. Wiedza i kompetencje zdobyte w czasie wyjazdu są przydatne w pracy zarówno w kraju, jak i za granicą. Mogą wpływać pozytywnie na atrakcyjność lektora na rynku pracy, wzmacniać jego pewność siebie i pozytywną samoocenę. Wyjazd do zagranicznego ośrodka najczęściej utwierdza lektorów w przekonaniu, że wybrany przez nich zawód jest tym, który chcą wykonywać i w nim szukają spełnienia i satysfakcji.

Zdecydowana większość ankietowanych wróciła bądź deklaruje chęć powrotu do kraju. Jedni decydują się na podjęcie pracy w charakterze lektora w Polsce, inni wyjeżdżają ponownie. Są wśród nich tacy, dla których wyjazdy zagraniczne będą głównym (jeśli nie jedynym) sposobem realizacji w zawodzie nauczyciela JPJO.

Dla części badanych lektorów wyjazd zagraniczny stał się momentem przełomowym, zarówno dla ich kariery zawodowej, jak i życia prywatnego. Do grupy tej niewątpliwie należy zaliczyć osoby, które zdecydowały się pozostać za granicą i tam realizować się zawodowo. Decyzja ta wiąże się niejednokrotnie z planami osobistymi (np. założenie rodziny), a czasem podyktowana jest otwierającą się możliwością międzynarodowej kariery naukowej.

Na podstawie zebranych w ankiecie wypowiedzi można sformułować szereg wniosków i postulatów dotyczących organizacji procesu zatrudniania i wysyłania lektorów za granicę. Oto niektóre z nich:

1. Należałoby zmienić przepisy dotyczące umów zawieranych między MNiSW a wyjeżdżającymi lektorami, na bardziej przystające do realiów polskiego rynku pracy.
2. Dobrze byłoby wprowadzić zaświadczenia MNiSW o pracy w konkretnym ośrodku akademickim, które otrzymywaliby lektorzy po zakończeniu pracy za granicą.
3. MNiSW powinno zacząć racjonalnie gospodarować kapitałem ludzkim, jaki stanowią sprawdzeni za granicą lektorzy JPJO.
4. MNiSW, MSZ i MEN powinny zacząć traktować lektorów JPJO jako ważnych realizatorów polityki językowej państwa w środowisku akademickim.

Opisane badania są bodajże pierwszym tego typu przeprowadzonym wśród lektorów JPJO pracujących za granicą. Ma więc charakter pilotażowy i jako takie obciążone jest pewnymi niedoskonałościami, a jednocześnie otwiera w przekonaniu autora pole do dalszych, szerzej zakrojonych badań. W badaniach takich należałoby rozszerzyć grupę badanych oraz pogłębić poruszone w opisanej ankiecie tematy i wziąć pod uwagę wiele innych kwestii dotyczących kształtowania się tożsamości lektora JPJO. Dobrym punktem wyjścia

mogą być badania prof. Gębala dotyczące kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego, a opisane w książce *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* (2013). Warto by prześledzić procesy i zmiany, którym podlegają lektorzy wybierający pracę w środowisku zagranicznym. Wyniki opisanej ankiety prowadzą do kolejnych pytań: jakie czynniki wpływają na zmiany osobowości lektora? Co warunkuje rozwój jego kompetencji? W jaki sposób kształtuje się jego tożsamość i jaka ona jest? Czy i na ile wyjazd za granicę ma wpływ na dalsze losy lektorów? Jak radzą sobie osoby powracające do kraju? To tylko nieliczne, wybrane zagadnienia, które czekają na opracowanie. Interesującym i niejako osobnym problemem badawczym mogą być biografie lektorów, którzy zdecydowali się na pozostanie za granicą.

Jeśli przyjąć, że wyjazdy zagraniczne lektorów kształtują w jakiś sposób ich tożsamość, to należałoby też poznać, jak to się dzieje i do czego prowadzi. Wymaga to niewątpliwie opracowania szerszej zakrojonych badań i przygotowania odpowiednich narzędzi. Jest to jeden z tych obszarów pedeutologii polonistycznej, który zasługuje na zainteresowanie.

Słowa kluczowe: lektor języka polskiego jako obcego, pedeutologia, glottodydaktyka, lektor JPJO za granicą

Bibliografia

- Czech M., *Wpływ pierwszego wyjazdu zagranicznego w charakterze lektora JPJO na podejście do tego zawodu. Analiza ankiet*. ????
- Gębał P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębał P. E., 2015, *Profesor Władysław T. Miodunka – Twórca krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej*, „LingVaria” X, nr 2(20), s. 15-26.

Lipińska E. (2006), *Nauczyciel języka polskiego jako obcego* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s 79-99.

Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pocho-dzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.

Regulamin rekrutacji kandydatów na pracowników dydaktycznych – specjalistów w dziedzinie języka i literatury polskiej kierowanych do zagranicznych ośrodków akademickich, (online:http://www.nauka.gov.pl/g2/orygina-1/2016_12/30e254fa68eddd8f0b33149925c530ec.pdf, dostęp: 30.08.2017 .)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. roku w sprawie warunków kierowania osób za granicę w celach naukowych, dydaktycznych i szkoleniowych oraz szczególnych uprawnień tych osób (Dz.U. Nr 190, poz.1405).

The article presents the results of the pilot study carried out in the group of 25 the PFL teachers directed to work abroad. The considerations and analyses undertaken in this article were inspired by the reflection of W. Miodunka (2016) on the need to develop pedeutology as a sub-discipline of glottodidactics. The article presents opinions of respondents on the advantages and disadvantages of working abroad (including cooperation with the Ministry of Science and Higher Education) and its impact on the development of professional, social and cultural competences. On the basis of the collected material, conclusions and suggestions regarding the organization of the process of employing and sending PFL teachers abroad were formulated, including a particularly important one that would oblige the Polish state to rationally manage human potential, as the PFL teachers promote the Polish language and culture in the world. The study presented here opens a new research field in the glottodidactic pedeutology.

Aleksandra Święcka

Łatwo ci mówić!

Katarzyny Bednarskiej-Adamowicz, Kamili Dembińskiej, Agnieszki Małyski

Niedawno na rynku glottodydaktycznym ukazała się bardzo interesująca pozycja do doskonalenia wymowy polskiej dla cudzoziemców uczących się języka polskiego na poziomach od A1 do B2. Jest to publikacja o bardzo żartobliwym i przekornym tytule *Łatwo ci mówić!*, a Autorkami są: Katarzyna Bednarska-Adamowicz, Kamila Dembińska oraz Agnieszka Małyska.

Książka omawia wszystkie ważniejsze aspekty wymowy polskiej uwzględniane w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka (red.). Prezentuje głoski polskie oraz zagadnienie akcentu i najpopularniejszych zjawisk fonetycznych, takich jak: ubezdźwięcznienia i uproszczenia fonetyczne. Rozpoczyna się od wprowadzenia polskiego alfabetu i ćwiczeń ułatwiających rozpoznawanie dźwięków, nauczenie się ich zapisu, a także poprawną artykulację. Autorki przyjęły założenie, że uczeń ćwiczy głoskowanie, czyli nie poznaje liter, tylko brzmienie danego dźwięku. Druga lekcja poświęcona jest akcentowaniu wyrazów i zawiera ćwiczenia składające się z pojedynczych słów, klityk (wyrazów atonicznych, pozbawionych akcentu, zlewających się z wyrazem sąsiednim, niestającym się jednocześnie jego częścią) i całych zdań. W ćwiczeniach w postaci dialogów Autorki kładą nacisk na intonację; uczeń powinien powtarzać nagrane wypowiedzi, w miarę możliwości wiernie imitując intonację, ton głosu czy pauzy. Kolejna lekcja to powrót do alfabetu i propozycja zajęcia się literowaniem, a więc nie głoskami, lecz nazwami poszczególnych liter. Ćwiczenia są bardzo praktyczne, bowiem opierają się na literowaniu imion,

nazwisk, nazw miast i wsi, adresów mailowych czy stron internetowych. W dalszej kolejności znajdują się tematy związane z samogłoskami (e-y, i-y, u-ó, o-a, e-e) oraz spółgłoskami (ch-h, c-cz, w-l, f-w, l-l-r). Część dotyczącą spółgłosek poprzedza rozdział traktujący o zagadnieniu ubezdźwięcznienia, co ma na celu zapoznanie ucznia z różnicami dotyczącymi dźwięczności i bezdźwięczności. Dalsze rozdziały Autorki dedykują zestawieniu trudniejszych zbitek spółgłoskowych, które niejednokrotnie sprawiają trudność uczącym się języka polskiego, a mianowicie: *ć/ci-cz-sz*, *ć/ci-ś/si-ź/zi*, *dz-dź-dż*, *s-ś/si-sz*, *z-ź/zi-ż*, *kt-tk-pt-gd*, *zł-bl-dł*, *sz-ż/rz*, *rz-sz-cz*, *pr-spr-sprz*, *dr-tr-str-zdr*, *drz-trz-strz-zdrz*. Autorki nie zapomniały także o (często niestety pomijanych) zagadnieniach fonetycznych, jakimi są geminaty i dwugłoski; dedykowane są im całe rozdziały. W części o geminatach można przeczytać następujące frazy, np.

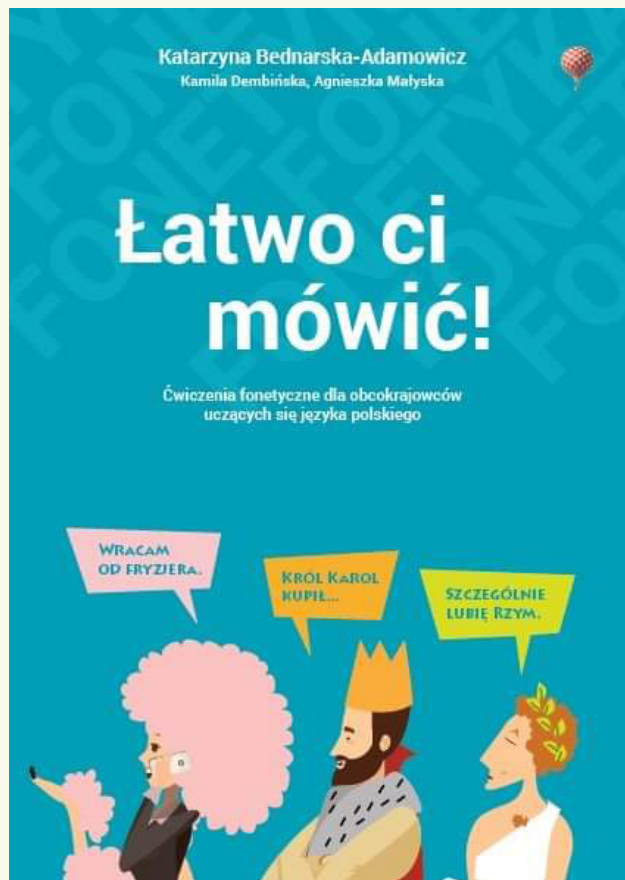
Z Hanną umówiłem się w parku pod fontanną.
Z Marianną na poranną kawę w kawiarni gamma,
a z Emmą...

Pracując z rozdziałem o dwugłoskach, można spotkać następujące zdania:

- Aurelio! Gdzie twoje auto?
- Pani Eulalia jest europosłanką.
- Eustachy podróżuje po Austrii.
- Aurelia zautomatyzowała produkcję pseudoefydryny.

Ostatni rozdział poświęcony jest łamańcom językowym, czyli słowom i zdaniom ze zbitkami spółgłoskowymi, które są szczególnie trudne w wymowie.

Niezwykle ciekawym rozwiązaniem jest słowniczek terminów fonetycznych, który znajduje się tuż za



Wstępem oraz zawiera wyjaśnienie po polsku i po angielsku następujących terminów: dźwięczność, ubezdźwięcznienie, frykatywy, afrykaty, spółgłoski zwarte, obstruenty czy wałek dźwiękowy. Bardzo pomocna zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów jest ilustracja narządów mowy z nazwami w obu językach.

Jak pracować z podręcznikiem? Poszczególne tematy można realizować po kolei bądź selektywnie, w zależności od potrzeb uczniów. Schemat każdej lekcji jest zbliżony i składa się z następujących części:

- wprowadzenie danego dźwięku,
- wymowa,
- rozpoznawanie go w otoczeniu innych dźwięków,
- produkcja.

Prezentacja to forma krótkich wypowiedzi lub dialogów do słuchania i powtarzania. Dalej następuje opis głoski zarówno w języku polskim, jak i angielskim, co jest bardzo trafnym zabiegiem, gdyż czyni pozycję bardziej dostępną samym uczniom i zachęca ich do samodzielnej nauki. W przypadku

spółgłosek opis opatrzony jest ilustracją. We Wstępie Autorki zaznaczają, że opisując konkretny dźwięk, odnoszą się do podobnych dźwięków w znanych językach, głównie w języku angielskim: „Dźwięki polskie i angielskie nie mają wprawdzie identycznej artykulacji, ale zwrócenie uwagi na zbliżoną wymowę w innym języku może pomóc ‘oswoić’ z polskimi dźwiękami tych, którzy słyszą je po raz pierwszy i czują się czasem zdezorientowani”. Opis każdej głoski zawiera symbol fonetyczny z międzynarodowego systemu IPA (International Phonetic Alphabet). Autorki zdecydowały się na ten zapis, gdyż według nich cieszy się większą popularnością niż sławistyczny. Transkrypcję wymowy angielskiej w odmianie brytyjskiej opierają na publikacji Johna Wellsa *Longman Pronunciation Dictionary* z 2008 roku. W opisach wymowy i ilustracji odwołują się do portalu www.fonem.eu. Po opisie dźwięku następuje przedstawienie głoski w sylabach, a później w krótkich wyrazach. Dalej uczeń słucha nagrania i wskazuje, w których słowach pojawia się omawiany dźwięk. Samodzielna produkcja zaczyna się w momencie powtarzania za nagraniem pojedynczych wyrazów, zdań, a na końcu dialogów. Schemat lekcji urozmaicają dodatkowe ćwiczenia, które są dostosowane do prezentowanych tematów i stopnia ich trudności; są to zdania, pytania, ilustrowane scenki czy zabawne, życiowe dialogi o wzbudzających ciekawość tytułach, np. „Jestem na diecie”, „Były chłopak Martyny”, „Uzłodził mnie bąk”, „Ładnie wyglądasz”, „Goździki wystarczą”, „Pojedziesz dzisiaj po dzieci?” czy „Niech to szlag”.

Do każdego ćwiczenia dołączone jest nagranie (łącznie jest ich aż 389!), co ułatwia uczącemu się samodzielną pracę. Może on słuchać zarejestrowanego tekstu, a następnie go powtarzać w wolnej chwili w domu, na spacerze albo w samochodzie. W ten sposób w jego pamięci pozostają całe frazy z odpowiednią intonacją i melodią języka. To zwiększa szanse na sukces komunikacyjny i motywuje do podejmowania kolejnych wyzwań w procesie uczenia się języka polskiego.

Prof. dr hab. Jolanta Tambor pisze w swojej recenzji: „Podręcznik pokazuje słowa ‘w akcji’ – we właściwym miejscu we frazie i w zdaniu, właściwie zaakcentowane. Ale są to też słowa rozebrane: na

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

sylaby, na głoski, na litery – co ogromnie ważne, bo literowanie jest w życiu niezbędne, a w życiu cudzoziemca tym bardziej, im bardziej uczestniczy w życiu społecznym, gdzie musi zapamiętać, zapisać, zrozumieć nazwę miejsca, do którego ma się udać (...). Fanom fonetyki i zwolennikom tezy o pięknie języka polskiego polecam ją jako świetną lekturę do pociągu, samolotu, do poduszki. Będą jeszcze bardziej na to piękno wyczuleni i bogatsi językowo. Ja już jestem – książkę przeczytałam od deski do deski i nie raz jeszcze do niej sięgnę”. Z kolei w recenzji dr Michaliny Biernackiej możemy przeczytać: „Dzięki dwujęzycznym opisom i nagraniom cudzoziemcy mogą próbować kształcić się też samodzielnie, podejmować próby autokorekty. Na polskim rynku wydawniczym nie było dotąd publikacji, która w tak nieskomplikowany i bezpośredni sposób tłumaczyłaby uczącym się JPJO, jak wyprodukować polskie głoski”.

Co niezwykle istotne, podręcznik posiada bardzo ciekawą, kolorową, a jednocześnie nierzucającą się w oczy szatę graficzną. Subtelne ilustracje w pastelowych barwach przyciągają wzrok i zachęcają do zapoznania się z treścią. Ta zaś przedstawiona w bardzo przejrzysty sposób ułatwia naukę i zapamiętywanie. Najważniejsze informacje są wyróżnione, przez co bardziej dostępne zmysłom uczącego się.

Podręcznik doskonale spełni swoją rolę w różnych grupach językowych i na różnych poziomach

znajomości języka polskiego. Jak podkreślają Autorki, publikacja dedykowana jest osobom, które w różnych umiejętnościach osiągnęły niejednakową doskonałość, a także tym, którzy z różnych względów nie koncentrowali się na starannej wymowie i mają z nią trudności. Skorzystają z niej też Słowianie, którzy mają ambicję wyeliminować ze swej polszczyzny obce brzmienie. Znajdą w niej coś dla siebie również użytkownicy wynoszonej z domu emigranckiego wymowy dialekta, którzy posiadają jednocześnie bardzo bogaty zasób słownictwa, a także dość poprawne struktury gramatyczne i którzy ze względu na kompetencje komunikacyjne trafiają do grup zaawansowanych.

Pozycja „Łatwo ci mówić!” wychodzi naprzeciw potrzebom cudzoziemców, którzy chcieliby uniknąć porażek komunikacyjnych wynikających z niewyraźnego mówienia, błędów w artykulacji czy mylenia dźwięków. Systematyczna praca z książką, regularne ćwiczenia fonetyczne zalecane przez Autorki to ogromna szansa na sukces w opanowaniu pięknej wymowy.

Bibliografia

Katarzyna Bednarska-Adamowicz, Kamila Dembińska,
Agnieszka Małycka, *Łatwo ci mówić!*
www.startpolish.pl

Aleksandra Święcka

Słowo daję! Ćwiczenia leksykalne z języka polskiego jako obcego na poziomie A1 Anny Kowalczuk

Słowo daję! Ćwiczenia leksykalne z języka polskiego jako obcego na poziomie A1 Anny Kowalczuk to podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego na poziomie podstawowym. Obejmuje on następujące części mowy: rzeczownik, przymiotnik, przysłówki i liczebnik oraz zawiera około 360 słów w formie podstawowej. Jest to publikacja, której celem jest pomoc w skutecznym przyswojeniu materiału leksykalnego. Kompozycja podręcznika przypomina kalendarz i składa się z dwunastu rozdziałów. Jak podkreśla we Wstępie sama Autorka, „odwołanie do czasu i natury porządkuje materiał leksykalny, a dodatkowo sygnalizuje, że zawarte w książce techniki i metody zapamiętywania słów są zgodne z naturalnymi mechanizmami ludzkiej pamięci, funkcjonowaniem naszego mózgu, procesami neurologicznymi i neurofizjologicznymi odpowiadającymi za akt poznawania”. Na szczególną uwagę zasługują tytuły wspomnianych rozdziałów; są to niezwykle trafnie i interesująco wyselekcjonowane przysłowia, powiedzenia, cytaty, które idealnie zapowiadają to, co będzie omawiane w konkretnej części. Warto je tutaj przytoczyć:

1. Coś w tym stylu, czyli UBRANIA,
2. Diabeł tkwi w szczegółach, czyli AKCESORIA,
3. Mam to w małym palcu, czyli CIAŁO,
4. Moja silna wola, czyli SIŁOWNIA,
5. Głodnemu chleb na myśli, czyli JEDZENIE,
6. Coś na ząb, czyli GASTRONOMIA,
7. Ni z gruszki, ni z pietruszki, czyli OWOCE I WARZYWA,
8. Podróż kształcą, czyli TRANSPORT,
9. Bez pracy nie ma kołaczy, czyli PRACA I SZKOŁA,



10. Wszystkie drogi prowadzą do ..., czyli MIASTO,
11. Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej, czyli DOM,
12. Rodzina to podstawa, czyli RODZINA.

Podręcznik zawiera ćwiczenia, które uwzględniają trzy sensoryczne rodzaje uczenia się. Są zaproponowane tak, aby dotrzeć do studenta jak najbardziej efektywnie, za pomocą kanału, który przyniesie najlepszy efekt – słuchowego, wzrokowego lub kinestetycznego. Bardzo ważne w tworzeniu zadań było podejście

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

multisensoryczne, mające na celu zaangażowanie ruchu, a także poszczególnych zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, smaku i zapachu. Taki dobór technik nauczania gwarantuje równomierne aktywizowanie wszystkich modalności zmysłowych. Bardzo dużą zaletą podręcznika jest jego uniwersalność – może być dedykowany dorosłym, dzieciom w wieku szkolnym, a także uczniom z wielu kręgów kulturowych. Dzieje się tak za sprawą zastosowania różnych technik: map językowych, generowania całych struktur językowych, powtarzania, organizowania, werbalizacji, odsłuchiwania, wyobrażania i koncentrowania. Autorka podkreśla, że wykorzystane w książce techniki przyjmowane są z entuzjazmem przez studentów, szczególnie tych z krajów azjatyckich i afrykańskich. W powyższych grupach językowych nauka polskiej leksyki jest szczególnie trudna. Spowodowane jest to brakiem wspólnej bazy łacińskiej, a polski alfabet i warstwa fonetyczna dodatkowo wydłużają i komplikują proces uczenia się języka polskiego. Dlatego zastosowane w *Słowo daje* techniki wizualizacji słowa, uplastycznienia liter, elementy rytmiczacji, zaangażowanie artystycznych środków wyrazu wychodzą naprzeciw tym problemom.

Podręcznik składa się z trzech części:

1. książki z ćwiczeniami,
2. zestawu ośmiu kolorowych plansz,
3. zestawu fiszek do samodzielnego przygotowania, które można pobrać ze strony www.startpolish.pl.

1. Książka z ćwiczeniami to dwanaście jednostek tematycznych. Są one przygotowane tak, aby mogły służyć zarówno do wprowadzenia nowego materiału leksykalnego na lekcji, jak i do samodzielnej nauki w domu. Mają powtarzalną strukturę, co pozwala uzyskać kontrolę nad procesem uczenia się. Przykładem takiej uporządkowanej struktury jest polecenie, które w każdej jednostce występuje jako pierwsze: Proszę wskazać słowa, które czyta lektor, a następnie podpisać obrazki i zrobić fiszki.

Autorka zaznacza, że materiał zawarty w ćwiczeniach nie jest rozłożony równomiernie. Powodem jest specyfika wybranych tematów i ograniczenia poziomu znajomości języka osób początkujących. Obok obszernych tematów związanych z miastem, ciałem ludzkim czy gastronomią i usługami znaleźć tu

można obszary tematyczne typu akcesoria i siłownia. Autorka sugeruje dowolność w omawianiu poszczególnych tematów – wszystko zależy od potrzeb oraz motywacji studenta i / lub nauczyciela.

Bardzo istotnym elementem podręcznika są ikony, którymi są opatrzone poszczególne ćwiczenia. Oznaczają one m.in. ćwiczenia polegające na: rytmicznym powtarzaniu ciągu słów, wykonaniu fiszki, połączeniu słów z danej kategorii, zbudowaniu zdania czy wyobrażeniu sobie, a następnie narysowaniu podanego słowa. Niezwykle pomysłowe są ćwiczenia, w których należy znaleźć w podanych słowach ukryte inne słowa. Są też ćwiczenia kreatywne odnoszące się do świata zewnętrznego, w tym przypadku doświadczenia studenta (ćwiczenia z serii *Proszę zrobić przerwę* ☺) albo ćwiczenia interaktywne, w których należy odnieść się do wiedzy ze świata zewnętrznego, w tym przypadku Internetu (np. Proszę znaleźć w Internecie po 2 zdania ze słowami: klient, dyrektor, pracownik, dział). Seria zadań, które rzucają się w oczy dzięki swej oryginalności, zatytułowana jest *Proszę zrobić przerwę* ☺. Mniej więcej w połowie każdego rozdziału pojawia się polecenie, które z jednej strony sugeruje przerwę właśnie, a z drugiej motywuje do dalszej pracy nad poznanym materiałem. Oto przykłady tych niezwykle ciekawie zaserwowanych ćwiczeń:

- Proszę zrobić przerwę i sprawdzić, jakie ubrania są w twojej szafie (UBRANIA),
- Proszę iść do lustra i nazwać 7 części ciała (CIAŁO),
- Proszę iść do kuchni, otworzyć lodówkę i nazwać wszystkie produkty (JEDZENIE),
- Proszę przygotować mały przewodnik kulinarny po ulubionych lokalach gastronomicznych w pani/pana mieście (GASTRONOMIA),
- Proszę pójść do kuchni, do pokoju, do łazienki i spróbować nazwać po polsku wszystkie meble, które się tam znajdują (DOM),
- Proszę pomyśleć o swojej rodzinie i podać imiona jej członków (RODZINA).

Każdy rozdział zakończony jest ćwiczeniem *Mapa myśli*. Jest to specjalny rodzaj indywidualnej notatki studenta, która została oparta na metodzie opracowanej przez Tony'ego i Barry'ego Buzanów. Autorka wprowadziła tę metodę pracy, słusznie zakładając, że przyspieszy ona proces zapamiętywania nowego

materiału w łatwy i efektywny sposób. Dodatkowo w pierwszym rozdziale umieszczona została przykładowa mapa myśli, której celem jest pomoc w tworzeniu podobnych map w dalszych częściach podręcznika.

2. Podręcznik zawiera zestaw ośmiu kolorowych plansz, które służą do samodzielnej nauki słów. Obejmują one następujące tematy: kolory, przymiotniki, godziny, pogoda, liczebniki, zwroty codziennego użytku (np. smacznego, chyba, oczywiście, pomyłka, zajęte, wolne), określenia czasu i pieniędzy oraz pytania (np. Kiedy? Gdzie? Jak często? Jak długo? Jak? Skąd? Ile?). Ponadto, co bardzo ciekawe i praktyczne, Autorka umieściła jako dodatkowe plansze w postaci PDF-ów, dotyczące homonimów, eponimów i „fałszywych przyjaciół”. Są one do pobrania ze strony internetowej. Ten bardzo łatwy i szybki dostęp do najważniejszych słówek i konstrukcji umieszczonych na planszach pozwoli studentowi uczyć się przez kontekst i użycie. To dodatkowa atrakcyjna forma nabywania i utrwalania nowego słownictwa.

3. Kolejnym elementem podręcznika są fiszki, które służą do samodzielnego przygotowania materiałów dydaktycznych. Można je pobrać ze strony www.startpolish.pl. Mają za zadanie zaktywizować ucznia do uporządkowania i kontroli materiału leksykalnego. Zostały podzielone kolorystycznie, zgodnie ze strukturą całej książki (niebieski, zielony, pomarańczowy). Fiszka do nauki języka obcego, w tym przypadku polskiego, to dwustronna karteczka, która na jednej stronie zawiera słówko do nauczania się, a na drugiej – jego tłumaczenie, rysunek, praktyczny przykład jego użycia w zdaniu lub różne słowne skojarzenia (asocjogram). Autorka zaleca, aby na początku nauki używać rysunków lub asocjogramów, a na późniejszym etapie wersji z przykładem użycia słowa w kontekście. Warto zwrócić uwagę na praktyczne porady dotyczące pracy z fiszkami – są one umieszczone we Wstępie.

Podręcznik *Słowo daję* jest bardzo atrakcyjny graficznie. Zawiera charakterystyczne elementy, takie jak obrazy, symbole, najważniejsze słowa. Wszystko to jest czytelnie podkreślone kolorami, z zastosowaniem różnych wielkości i stylów liter. Ilustracje są proste, nowoczesne i doskonale oddające tematykę danego rozdziału. Układ materiału dzięki swej przejrzystości zachęca do pracy z podręcznikiem. Bardzo oryginalne, często humorystyczne, polecenia, zachęcają do zainteresowania się znaczeniem nowych słów. Jako przykład posłużyć mogą następujące instrukcje:

- Proszę wpisać odpowiednie produkty do diagramów: talerz wegetarianina, talerz mięsożercy,
- Proszę wpisać te produkty do lodówki narysowanej poniżej,
- Proszę zaprojektować T-shirt z trudnym do zapamiętania słowem,
- Proszę wyhodować kwiatka z nowo poznanych słówek. Codziennie proszę dorysowywać 1 płatek z nowym słowem.

Podręcznik *Słowo daję* to godna polecenia propozycja dla studentów początkujących, jak i tych zaawansowanych, którzy chcieliby uporządkować swój zasób leksykalny. Sprawdzi się świetnie w pracy z dziećmi, dzięki bardzo pomysłowym ćwiczeniom wykorzystującym różne zmysły. Jest też idealny dla dorosłych, gdyż odpręża poprzez niestandardową formę, a jednocześnie stymuluje do przyjemnej pracy. Z pewnością zaciekawi wszystkich zainteresowanych nauczaniem i nauką języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Anna Kowalczyk, *Słowo daję! Ćwiczenia leksykalne z języka polskiego jako obcego na poziomie A1*
www.startpolish.pl