



KWARTALNIK POLONICUM

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

NR 20
Warszawa 2015

W numerze:

W POLONICUM

Jubileuszowy 60. Wakacyjny Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców – Piotr Garncarek, Aleksandra Świąćka 2

O JĘZYKU

Kłopotliwa głoska r w nauczaniu obcokrajowców fonetyki języka polskiego – Aleksandra Świąćka 4

„Na wszystko jest jakaś metoda...”, czyli o konwencjonalnych i niekonwencjonalnych metodach nauczania języka polskiego jako obcego – Magdalena Śmiarowska 9

O KULTURZE

Piosenka na lekcji języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich – Sylwia Chrostowska 18

„To samo niebo”, czyli Warszawa wczoraj i dziś w materiałach audiowizualnych – Barbara Łukaszewicz 22

„Pogoda jest obrzydliwa, dzieci chorują, a szef się na mnie wyżywa”, czyli o tym, jak narzekać po polsku – Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś 26

Aktywne uczestnictwo w kulturze – rola i znaczenie wydarzeń kulturalnych w procesie glottodydaktycznym (na przykładzie Międzynarodowego Festiwalu Brunona Schulza w Drohobyczu) – Agnieszka Osakowicz 35

O reklamie w nauczaniu języka polskiego jako obcego – Anna Mijas 40

Co naprawdę jadł pan Zagłoba? – o kulinariach staropolskich na lektoracie JPJO – Joanna Prędoła 47

CONTENTS

IN POLONICUM

60th Jubilee Summer Course of Polish Language and Culture for Foreigners – Piotr Garncarek, Aleksandra Świąćka 2

OF LANGUAGE

Difficult sound “r” in teaching Polish phonetics – Aleksandra Świąćka 4

Conventional and unconventional methods of teaching Polish as a foreign language – Magdalena Śmiarowska 9

OF CULTURE

A song on the Polish lesson for foreigners – Sylwia Chrostowska 18

“The same sky” – Warsaw of yesterday and today in audiovisual materials – Barbara Łukaszewicz 22

“The weather is awful, my children are sick, and the boss laces into me” – how to grumble in Polish – Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś 26

Participation in culture – the function and meaning of cultural events in SLA (case study of the International Bruno Schulz Festival in Drohobych) – Agnieszka Osakowicz 35

Commercials in teaching Polish as a foreign language – Anna Mijas 40

What really Mr Zagłoba ate? – Polish traditional cuisine as a subject of Polish language class – Joanna Prędoła 47

Kwartalnik Polonicum. ISSN 1895-8427. 4 punkty w kategorii czasopism naukowych (część B - czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor). **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Anna Mazanek (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada Naukowa Kwartalnika Polonicum: Przewodnicząca Rady:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki; prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Uniwersytet Szczeciński; dr Aleksandra Achtelik, 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. **Projekt okładki:** Zakład Graficzny UW. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

Piotr Garncarek, Aleksandra Święcka

Jubileuszowy 60. Wakacyjny Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców

W dniach 31 lipca – 29 sierpnia 2015 roku odbył się na Uniwersytecie Warszawskim Jubileuszowy 60. Wakacyjny Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców zorganizowany przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej „Polonicum”. I można powiedzieć, że nic się nie stało. W każdym razie nic nowego w długim i pracowitym trwaniu w trudzie propagowania i nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie akademickim. Jest jednak tak, że jubileuszom nadaje się szczególny charakter. A tym razem? Fety nie było! Lato, szczególnie tak upalne, nie sprzyja zapędom organizacyjnym. Ale do samodzielnych i kreatywnych działań dorosła nowa generacja zdolnych glottodydaktyków.

Nasze kursy cieszą się zasłużoną renomą w świecie. Ten ostatni trwał cztery tygodnie i wzięło w nim udział 246 osób z całego świata. W sobotę, 1 sierpnia odbyła się uroczysta inauguracja w Audytorium Maximum. Przemówienie kierownika kursu dr. hab. Piotra Garncarka było krótkie i dalekie od

patozu. Następnie z okazji 71. rocznicy Powstania Warszawskiego studenci obejrzeni film pt. „Powstanie Warszawskie – minuta ciszy”, po którym przystąpili do pisania testu kwalifikacyjnego. A już w niedzielę spacerowali po kampusie Uniwersytetu Warszawskiego w ramach wykładu „Przestrzeń kulturowa Krakowskiego Przedmieścia”; przewodnicy oprowadzali grupy w języku polskim i angielskim.



Integracja w Gościńcu Wiecha – przejażdżka po skansenie.



„Wieczer Narodów w Gościńcu Wiecha. Prezentują się Duńczycy.

Wszystkie zajęcia odbywały się w budynku Wydziału Neofilologii UW przy ulicy Dobrej. Studenci uczyli się w dwudziestu pięciu grupach w wymiarze czterech godzin lekcyjnych na wszystkich poziomach znajomości polszczyzny: od początkującego do zaawansowanego. Dla każdego z poziomów przygotowany został autorski program nauczania, a słuchacze mieli do dyspozycji dwóch lektorów. Po lektoratach odbywały się wykłady kulturowo-histeryczne, literackie oraz konwersatoria popkulturowe (w języku polskim i angielskim) i kulturowo-języ-

W POLONICUM



Kameralne spotkanie z Magdaleną Tul.

kowe. Studenci mogli uczęszczać także na warsztaty dostosowane do wszystkich poziomów znajomości języka polskiego. Były to warsztaty: fonetyczne, komunikacyjne, tekstowe, z tekstem śpiewanym, kulturowo-leksykalne, taneczne oraz warsztaty z językowo-kulturowymi grami planszowymi. Po południu odbywały się na przemian: programy audiowizualne i projekcje filmowe z komentarzem. Tematy programów audiowizualnych to: „Moja Warszawa”, „Teatr otwarty Tadeusza Różewicza”, „Pokolenie ‘89”, „Żydzi polscy”, „Katyń 1940” i „Fryderyk Chopin”. Podczas projekcji filmowych słuchacze mieli okazję obejrzeć polskie produkcje filmowe, wśród których znalazły się: „Ida”, „Bogowie”, „Jack Strong”, „Różyczka”, „Dzień kobiet”, „80 milionów” oraz „Sala samobójców”.

Sobota i niedziela były wolne od lektoratów języka polskiego, jednak w programie kursu znalazła się bardzo bogata oferta interesujących propozycji na weekend. Jedną z nich był cykl spacerów edukacyjnych po Warszawie; „Śladami warszawskich Żydów”, do Parku Łazienkowskiego w czasie, kiedy odbywały się otwarte koncerty chopinowskie, a także do Wilanowa. Kolejna propozycja to gra miejska „Śladami Bazyliuszka”, podczas której rywalizujące ze sobą drużyny, używając wskazówek rozmieszczonych w mieście, musiały wykonać zadania i dzięki temu dotrzeć do mety. Odbył się także wykład zatytułowany „Polskie kulinaria”, podczas którego studenci mieli okazję poznać bliżej specyfikę polskiej kuchni: polskie potrawy tradycyjne, świąteczne, specjały kuchni regionalnych itd. Dodatkową atrakcją wykładu była degustacja wybranych produktów.

W jedno z sobotnich popołudni z okazji jubileuszu kursu specjalnie dla jego uczestników wystąpiła Magdalena Tul – polska artystka, wokalistka programu „Jaka to melodia”, kompozytorka, autorka tekstów, reprezentantka Polski w konkursie Eurowizji w 2011 roku. Podczas kameralnego koncertu przy akompaniamencie gitary wykonała wiązanek polskich utworów, m.in. ze swojej studyjnej płyty „Brave”, oraz kilka interpretacji znanych utworów, takich jak: „Szkłana pogoda” zespołu Lombard, „Jesteś lekiem na całe zło” Krystyny Prońko czy „Dziwny jest ten świat” Czesława Niemena.

Niezwykle istotnym, a zarazem atrakcyjnym punktem programu była wycieczka do „Gościńca Wiecha”, gdzie w ramach Wieczoru Narodów prezentowały się wszystkie nacje. Tam studenci i lektorzy mieli okazję do integracji podczas posiłków – tradycyjnych dań



Polonez w wykonaniu wszystkich studentów na trawie Biblioteki Uniwersyteckiej.

kuchni polskiej, warsztatów etnograficznych, wieczoru polskiego i wieczoru narodów oraz wspólnej zabawy przy muzyce.

Zwieńczeniem kursu było uroczyste zakończenie, podczas którego uczestnicy zatańczyli, tradycyjnie zresztą, poloneza przygotowanego pod profesjonalnym okiem instruktora. Spektakularny pokaz tego narodowego tańca w wykonaniu osób z całego świata odbył się w ogrodach Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego przy dźwiękach poloneza z filmu „Pan Tadeusz” skomponowanego przez Wojciecha Kilara. Studenci otrzymali świadectwa uczestnictwa w kursie będące nagrodą za ich zaangażowanie i wytrwałą pracę nad pogłębianiem swych praktycznych umiejętności

językowych oraz zdobywaniem wiedzy w zakresie języka polskiego i kultury polskiej.

Prawda, że kurs niczym specjalnym się nie wyróżniał? Nieprawda! To po raz sześćdziesiąty poprawiona wersja letniej przygody z językiem polskim i kulturą polską. Za rok będziemy bogatsi o kolejne doświadczenia i uwagi naszych cudzoziemskich słuchaczy. Pewnie będzie trochę inaczej i może trochę lepiej. Sześćdziesiąt lat, a nikt nie czuje się staro. Zresztą nie bardzo mamy czas na tego typu refleksje i podsumowania. Miniony kurs sierpniowy był jubileuszowy, o czym z niekłamana przyjemnością informujemy.

Fot. Łukasz Rongers

Aleksandra Świącka

Kłopotliwa głoska r w nauczaniu obcokrajowców fonetyki języka polskiego

Niniejszy artykuł porusza problem prawidłowej artykulacji głoski *r*. Zawiera podstawowe informacje teoretyczne oraz wiele cennych uwag praktycznych. Najważniejsze wydaje się przedstawienie problemów fonetycznych związanych z omawianą głoską, z którymi borykają się obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania.

Opis artykulacji

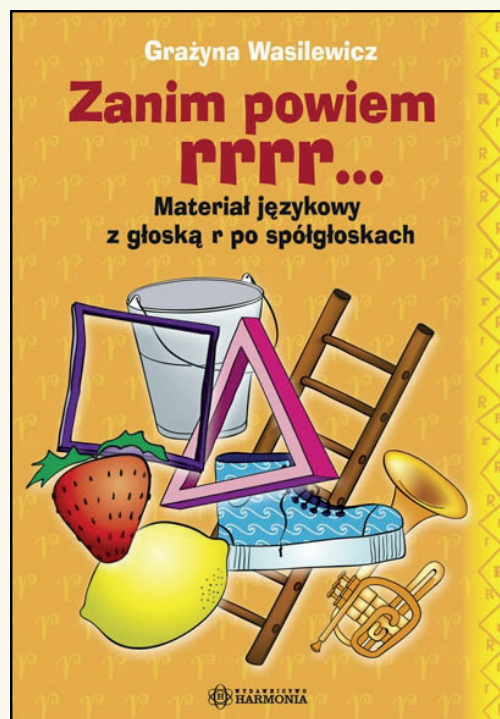
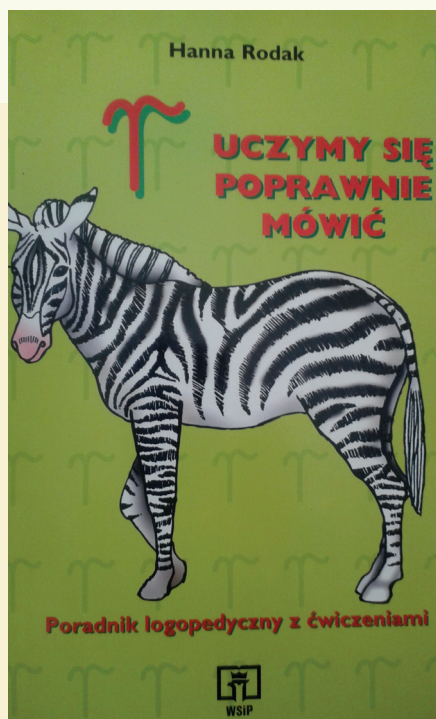
Głoska *r* powstaje wskutek szybkich i delikatnych uderzeń czubka języka o wałek dziąsłowy znajdujący się za górnymi zębami. Prawidłowe jej tworzenie następuje wówczas, gdy język pozostaje szeroki, a jego boki dotykają zębów trzonowych, przyjmując pewną, stałą pozycję, przy czym środkowa, a zwłaszcza przednia część języka powinna być ruchliwa i elastyczna. Tak więc głoska *r* powstaje wskutek szybko

następującego po sobie zamykania i otwierania rezonatora artykulacyjnego za pomocą wibrującego czubka języka. Wargi są przy tym lekko rozchylone, podniebienie miękkie jest uniesione i zamyka drogę do jamy nosowej [por. Rodak 1999: 4]. Głoskę *r* zalicza się na równi z *l* i przedniojęzykowym *l* do półotwartych [por. Kochański, Koszutska, Listkiewicz 1974].

W polskiej logopedii wadliwa wymowa dźwięku *r* nazywana jest rotacyzmem lub reraniem. Opuszczanie tej głoski określa się mianem mogirotacyzmu, wymawianie zamiast *r* jakiegoś innego dźwięku, np. *l*, *u*, *ł*, określa się jako pararotacyzm, natomiast zniekształcone jego formy to rotacyzm właściwy. W obrę-



O JĘZYKU



bie rotacyzmu właściwego najczęstsze są następujące formy wadliwe:

- uwularny, inaczej języczkowy (tzw. *r* francuskie);
- lateralny (boczny);
- labialny (wargowy);
- welarny (krtaniowy);
- faryngealny (gardłowy) [Rodak 1999].

Należy pamiętać, że nieprawidłowa realizacja danego dźwięku w języku polskim może być zgodna z normą w innych językach, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

***R* na fonetycznej mapie świata – wybrane aspekty**

A. Achtelek, M. Kita i J. Tambor zwracają uwagę na liczne trudności w wymowie głoski *r*, z jakimi borykają się obcokrajowcy uczący się języka polskiego [por. Achtelek, Kita, Tambor 2010]. Duży problem mają uczący się naszego języka Chińczycy czy Japończycy, którzy nie odróżniają głoski *r* od głoski *l*. Dzieje się tak dlatego, iż różnica między tymi dźwiękami nie stanowi opozycji dystynktywnej w ich

językach rodzimych. Oba są dźwięczne, półotwarte, dźwiękowe. Różnica polega na tym, że *r* jest drżące (czubek języka na przemian przywiera do dąsł i odskakuje od nich, tworząc otwór), a *l* jest boczne (czubek języka zwiera się z dąsłami, a powietrze uchodzi po bokach). Zwarcie następuje w tym samym miejscu jamy ustnej. Dla studentów m.in. z Chin i Japonii problemem jest rozróżnienie tych dźwięków podczas mowy słyszanej i produkowanej.

RRRRRrrrrrrRRRRR

Odmienne od standardowej polskiej wymowa spółgłoski *r* jest właściwa dla różnych grup cudzoziemców. Najbardziej charakterystyczne jest uwularne (języczkowe) *r* typowe dla języka francuskiego oraz różne typy tej głoski w niemieckim alfabecie fonetycznym.

Klasyczne *r* francuskie polega na wprawieniu w drgania języczka (uvuła), czyli zakończenia podniebienia miękkiego.

Niemcy wymawiają głoskę *r* na trzy różne sposoby:

O JĘZYKU

– podobne do polskiego przedniojęzykowo-dział-
słowe drżące (wibracyjne); różni się od polskiego
tym, że nie ma w języku niemieckim pozycji, w której
uległoby zmiękczeniu: po polsku mówimy *r'iposta*,
r'ynk, natomiast po niemiecku nie zmięcza się *r*
w wyrazach typu *rief*;

– drżące uwularne;

– uwularne frykatywne (szczelinowe) – tylna
część języka wznosi się ku podniebieniu miękkiemu,
tworząc szczelinę; powstaje w wyniku utraty wibra-
cyjności *r* uwularnego.

R w języku angielskim, jeśli nie występuje na
początku słowa, jest słabe, a często nawet wcale
niewymawiane. Język jest cofnięty do gardła, a jego
czubek podwinięty ku górze; nie dotyka jednak
dziąseł. Jest to realizacja charakterystyczna dla retro-
fleksji, czyli zjawiska wygięcia przodu języka ku górze
i zbliżenia jego koniuszka do okolicy zadziąsłowej.
Wargi są bardzo lekko zaokrąglone. Literatura przed-
miotu podkreśla, że wymowa polskiego *r* nie stanowi
problemu dla anglofonów.

RRRRRrrrrrRRRRR

Czasem trudności w wymowie polskiego *r* nie
wynikają z braku tego dźwięku w alfabecie fone-
tycznym języka obcokrajowca; są skutkiem wadliwej
wymowy. Lektor powinien być wyczulony na różnicę
między błędem wymowy a fizjologiczną dysfunkcją
ucznia. Jeśli jest to trudne do oceny przez samego
lektora, należy zapytać o zdanie terapeutę mowy.
Warto znać przyczyny wadliwej wymowy dźwięku *r*.
Są nimi m.in.:

– niedostateczna sprawność czubka języka;

– budowa anatomiczna języka: jeśli jest on zbyt
duży i gruby albo też napięcie mięśniowe języka jest
wzmoczone lub osłabione, czy wreszcie wędzidełko
językowe jest zbyt krótkie, to wykonanie ruchów
koniecznych do wytworzenia prawidłowej głoski *r*
nie będzie możliwe;

– obniżony poziom słuchu.



Ćwiczenia narządów artykulacyjnych wspomagające naukę prawidłowej wymowy polskiej głoski *r*

Poprawna wymowa głoski *r* następuje wtedy, gdy
czubek języka sprawnie wykonuje drobne, subtelne
ruchy wibracyjne. Do podstawowych ćwiczeń arty-
kulacyjnych, których celem jest doprowadzenie do
wibracji czubka języka, należą:

1. Rozciąganie języka leżącego swobodnie w jamie
ustnej tak, aby jego boki dotykały zębów trzono-
wych, a następnie wysuwanie szerokiego języka.
2. Ujmowanie brzegów języka między zęby
trzonowe i wykonywanie ruchów imitujących
delikatne żucie.
3. Układanie „szerokiego” języka i wykonywanie
wdechów i wydechów przy lekko rozchylonych
wargach.
4. Ujmowanie brzegów języka między zęby trzo-
nowe i unoszenie jego czubka do wałka dziąsło-
wego.
5. Dotykanie czubkiem języka zębów, tzw. liczenie
górných, a następnie dolnych zębów.

O JĘZYKU

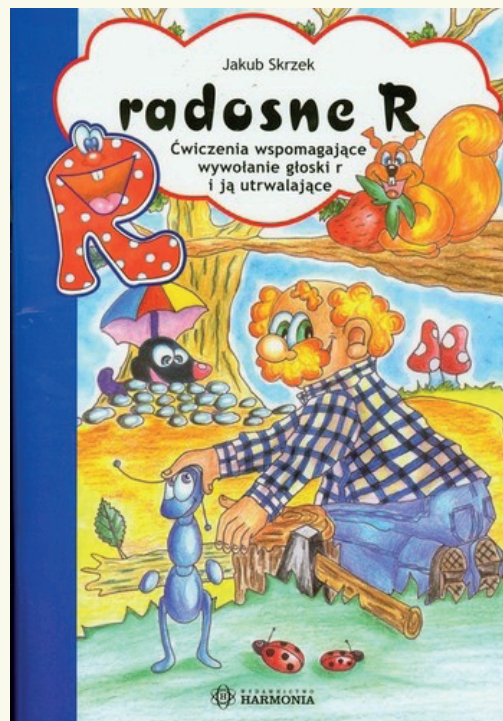
6. Masaż języka przez wysuwanie go i wsuwanie przez lekko zbliżone zęby.
7. „Malowanie obrazków” czubkiem języka na podniebieniu.
8. Unoszenie szerokiego języka za górne zęby.
9. Kłaskanie językiem, tzw. „konik” – naśladowanie jazdy konia.
10. Podnoszenie rozluźnionego języka do podniebienia twardego i lekkie dotykanie go, następnie nabieranie powietrza przez nos, szybkie i mocne wydychanie przez usta. Silne uderzenie strumienia wydychanego powietrza może spowodować, że czubek języka zacznie drgać „porwany” siłą strumienia wydychanego powietrza.
11. Szybkie i delikatne wymawianie dźwiękowych głosek *t d* oraz *t d n* przy znacznym otwarciu ust [por. Rodak 1999].
12. Wywoływanie wibracji warg (wargi drgają tak jak w czasie określania przez nas, że jest nam zimno *brrr...*). Sposób drgania warg prezentujemy studentowi na przykład w lusterku. Wibrację warg przenosi się stopniowo na koniec języka, a następnie pokazuje się, że powinien drżeć tylko koniec języka. Prawidłowość drgań języka możemy pokazać przez położenie jednej ręki studenta na jego ciemieniu. Pracę wiążadeł głosowych pokazujemy przez przyłożenie jednej ręki odwróconej wierzchem dłoni do krtani uczącego, a drugiej do krtani studenta [por. Gałkowski 1990: 162].

R
R
R
r
r
r
r
R
R
R

Nauka prawidłowej wymowy polskiej głoski *r* – propozycje ćwiczeń fonetycznych

Najtrudniejszą sprawą w korygowaniu lub wywoływaniu głoski *r* jest pobudzenie do drgań koniuszka języka. Można to osiągnąć za pomocą poniższych ćwiczeń (ćwiczenie 1 i 2 to ćwiczenia wstępne), które po wielokrotnych próbach dają pożądany efekt.

1. Wymawiamy połączenie *tro* tak, jakby po *t* nie następowało *r*, lecz *d* (*tdo*). Staramy się mówić



jak najszybciej, szczególnie szybko artykułując *d*, a przy wymowie *o* wysuwając zaokrąglone wargi do przodu tak, jakbyśmy się starali wymówić *ż*.

2. Wysuwamy koniec języka z ust i kładziemy na nim mały skrawek papieru. Silnym parsknięciem strącamy ten skrawek, natychmiast cofamy drżący jeszcze język i wymawiamy sylabę *pro*.
3. Wymawiamy połączenia *brrr*, *prrr*, *trrr*, *wrr* itp. – takie, w których *r* powtarza się parę razy w wygłosie po spółgłosce.
4. Wymawiamy wyrazy, w których *r* występuje po spółgłosce, a przed samogłoską (najlepiej przed różnymi samogłoskami występującymi w alfabecie polskim), np.
 - *brat*, *brąz*, *brednie*, *broda*, *brudny*, *brylant*;
 - *chrapać*, *chrom*, *chrust*, *chryja*;
 - *drabina*, *drag*, *dresy*, *dreńczyć*, *drogi*, *drut*, *dryblas*;
 - *Franek*, *fresk*, *front*, *fruć*;
 - *gra*, *Grecja*, *grosz*, *Gruzja*, *gryps*;
 - *Kraków*, *krem*, *kruk*, *Krym*;
 - *mrok*, *mruczeć*, *mrugać*;
 - *Praga*, *preria*, *prognoza*, *pruć*, *prymus*;
 - *srebro*, *sroka*;
 - *trawa*, *trening*, *trop*, *trud*, *tryb*;

- wrak, wręczać, wrona, wróbel;
- zranić, zręczy, zrobić, zrównać, zrywać.

W miarę możliwości powinny to być wyrazy nieskomplikowane semantycznie, np. słownictwo z poziomu progowego, imiona, nazwy miast, państw itd.

5. Łamańce językowe, tzw. ćwiczenia mistrzów, które poprzez nagromadzenie ćwiczonej głoski utrwalają jej wymowę w różnych pozycjach w wyrazie czy zdaniu:

- *We wtorek o czwartej Maria wygenerowała cztery raporty.*
- *Projektantka Renata wykreowała praktyczne, kraciaste swetry.*
- *Uparta Marta trenowała bez przerwy i obserwowała rezultaty swej trudnej pracy.*
- *Morele, truskawki, nektarynki i gruszki rozsypały się na granatowym obrusie.*
- *Trudno jest traktować Wiktora serio, kiedy ten regularnie kontroluje stan starej rury.*
- *Rozsądna Renata dramatycznie rumieni się na widok rudego Roberta.*
- *Rafał ma urodziny czternastego czerwca i z tej okazji organizuje wieczorem grilla.*
- *To jest termometr rtęciowy do pomiaru temperatury.*
- *Czerwony, pomarańczowy, różowy i kremowy to kolory charakterystyczne dla francuskiego kreatora mody.*
- *Centrum rekreacyjne we Wrocławiu oferuje koncerty rockowe, romantyczne wieczorki i podróże tramwajem retro.*

Uwagi końcowe

W niniejszej publikacji poruszono problem kłopotliwej artykulacji głoski *r*, który dotyczy zarówno rodzimych użytkowników języka polskiego, jak i studentów innych narodowości uczących się jpjo. Uwagi teoretyczne oraz ćwiczenia praktyczne nie są usytuowane i objaśnione z uwzględnieniem stopnia trudności na poszczególnych poziomach znajomości języka, niektóre więc sformułowania mogą się wydać zbyt trudne lub przeciwnie – nader oczywiste. Taka

forma artykułu jest podyktowana ujęciem problemu pod kątem przede wszystkim logopedycznym. Powyższe praktyczne propozycje nie pretendują do roli samouczka, są jednak źródłem inspiracji do tworzenia różnego rodzaju przedsięwzięć fonetycznych mających na celu korygowanie omawianej głoski.



Bibliografia

- Achtelek A., Kita M., Tambor J., 2010, *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Gnome, Katowice.
- Galkowski T., Stawowy-Wojnarowska I., 1990, *Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Kochański W., Koszutska O., Listkiewicz Z., 1974, *Sekrety kultury żywego słowa*, Warszawa.
- Malicka M., 2012, *Mowa nie trawa, wybór ćwiczeń logopedycznych z głoską r dla młodzieży i dorosłych*, Harmonia, Gdańsk.
- Rodak H., 1997, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rodak H., 1999, *Uczymy się poprawnie mówić. Poradnik logopedyczny z ćwiczeniami – r*, WSiP, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Skrzek J., 2009, *Radosne R. Ćwiczenia wspomagające wywołanie głoski r i ją utrwalające*, Harmonia, Gdańsk.
- Styczek I., *Logopedia*, PWN, 1997.
- Święcka A., materiały własne.
- Wasilewicz G., 2010, *Zanim powiem rrr... Materiał językowy z głoską r po spółgłoskach*, Harmonia, Gdańsk.
- Wierzchowska B., 1971, *Wymowa polska*, PZWS, Warszawa.

This article is devoted to a problem of an articulation of *r*. Not only foreigners have problems with pronounce of this vibrating sound. Also Polish people do. This is nothing to be ashamed of. Many famous people could not articulate their R's. In this work first there is a theoretical describing of the sound *r*, variety types of it, problem of correct articulation. After there are the propositions of phonetic exercises, examples of words and sentences full of *r*. The bibliography is an inspiration to create more speech therapy ideas and exercises improving the sound *r*.

Magdalena Śmiarowska

„Na wszystko jest jakaś metoda...”, czyli o konwencjonalnych i niekonwencjonalnych metodach nauczania języka polskiego jako obcego

Istnieje bardzo wiele metod nauczania języków obcych. Większość z nich jest stosowana również w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Pobieżny przegląd tych metod mógłby wyglądać następująco.

Metody konwencjonalne i ich założenia

Metoda bezpośrednia

Zdaniem H. Komorowskiej jest to jedna z najwcześniejszych metod nauczania stosowana od czasów greckich nauczycieli – niewolników w Rzymie aż do czasów obecnych. Opiera się na naturalnym kontakcie nauczyciela i ucznia. Za główny cel nauki uznaje umiejętność prowadzenia rozmowy, dlatego bywa też czasem nazywana **metodą konwersacyjną**. Najważniejsze w tej metodzie jest włączanie ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym, co można osiągnąć poprzez przebywanie z rodzimym użytkownikiem języka lub wyjazd na naukę za granicę. Metoda ta wyklucza systematyczne uczenie się gramatyki, słownictwa i wymowy. Nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie i sytuacjach, a uczniowie muszą zrozumieć jego wypowiedź na podstawie kontekstu. Lektor nie poprawia błędów ucznia, ponieważ chce go jak najbardziej ośmielić i uzyskać swobodę oraz płynność wypowiedzi¹.

¹ Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2003, s. 21.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Została wypracowana w toku nauczania łaciny. Za podstawowy cel nauki uznaje takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, które umożliwia samodzielne rozumienie tekstów. Aby to osiągnąć, uczeń powinien czytać i tłumaczyć teksty z języka obcego na język ojczysty, oraz objaśniać i analizować formy gramatyczne, które w nich występują. Pomocne są przy tym preparowane teksty napisane przez autora podręcznika lub adaptowane teksty literackie. Kontrola i ocena wyników nauczania dokonywana jest na podstawie testów gramatycznych lub ma charakter pisemnego przekładu.

Metoda gramatyczno-tekstowa

Została opisana przez Dorotę Wielkiewicz-Jałmużnę, która jej stosowanie uzasadnia tym, że w kształceniu cudzoziemców konieczne wydawało się zapoznanie ich z pewną liczbą informacji teoretycznych dotyczących budowy języka polskiego i mechanizmów jego funkcjonowania poprzez ćwiczenia wdrażające i różne teksty pisane². Wielkiewicz podkreśla, że metoda gramatyczno-tekstowa jedynie w części nawiązywała do metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Zajęcia prowadzone tą metodą polegały na tym, że studenci w pierwszych dwóch fazach

² Wielkiewicz-Jałmużna D., *Studium języka polskiego dla cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952 – 2002*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 49.

nauki (wstępnej i podstawowej) zapoznawali się z treściami różnych tekstów poprzez wzorcowe odczytanie ich przez nauczyciela. Następnie wykładowca starał się wyjaśnić znaczenie danego tekstu, posługując się słownictwem znanym uczącym się, bądź prosił ich o znalezienie tłumaczeń słów niezrozumiałych dla nich w słownikach dwujęzycznych. Przy tej okazji przeprowadzana była analiza gramatyczna wybranych form językowych lub przyporządkowanie ich znanym kategoriom gramatycznym. Punktem wyjścia stawała się jakaś trudność językowa w tekście, nieznana lub nieutrwalona forma, którą studenci pokonywali za pomocą własnej wiedzy lub dzięki wskazówkom nauczyciela. Początkowe teksty były odczytywane kilkakrotnie przez nauczyciela i studentów, następnie studenci układali w formie ustnej pytania i odpowiedzi do tekstu, co pozwalało na sprawdzenie rozumienia jego treści. Potem przychodziła pora na sporządzenie planu lub krótkiego streszczenia tekstu, dzięki czemu możliwe było poznanie umiejętności wybierania z tekstu ważnych informacji, ich selekcji i zapisu. W trzeciej fazie wprowadzano teksty specjalistyczne mówione i pisane o charakterze popularno-naukowym. Wyjaśnienia gramatyczne stawały się na tym etapie częstsze³.

Metoda interlinearna

Została wyróżniona przez B. Wieczorkiewicza i określona przez niego jako pierwsza próba odejścia od metody gramatyczno-tłumaczeniowej⁴. Metoda interlinearna zerwała z podawaniem z góry zasad gramatycznych, na podstawie których dokonywano tłumaczeń. Punktem jej wyjścia był tekst (zwykle literacki). Uczeń dostawał jego tłumaczenie, porównywał je z oryginałem, a następnie musiał się go nauczyć na pamięć. Pamięciowe opanowanie tekstu było momentem kluczowym, ponieważ według założenia tej metody na podstawie wyuczonych wzorców zdaniowych można było przejść do samodzielnego

mówienia. Droga nauczania prowadziła od tekstu pisanego do żywej mowy⁵.

Metoda audiolingwalna

Powstała w USA w czasie II wojny światowej jako najszybszy i najskuteczniejszy sposób nauczania żołnierzy, stąd czasami bywa nazywana metodą wojskową. Szybko została uznana za skuteczny sposób nauki języka obcego. Jest to w zasadzie pierwsza naukowa metoda nauczania języków obcych, oparta na behawioryzmie. Władysław Miodunka w artykule *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych* pisze, że metoda ta była oparta na następujących założeniach:

1. Język jest mówiony, a nie pisany, w związku z czym zaczęto dokonywać analiz lingwistycznych języków mówionych i uciekano się do transkrypcji fonemicznych, aby ułatwić ich nauczanie.
2. Język jest zbiorem przyzwyczajęń, czyli wyuczonym zachowaniem dzielonym z innymi członkami grupy społecznej. Według tej metody uczniowie powinni naśladować podawane na lekcji wzory, a w domu zapamiętywać je. Od nazwy tych dwóch zabiegów metodę tę nazywa się mim – mem (mimcry – memorization).
3. Należy uczyć języka, a nie tylko jego struktury.
4. Język jest tym, którym mówią, a nie tym, którym powinni mówić autochtoni.
5. Języki są różne: uwzględniano oryginalną strukturę danego języka, a w procesie nauczania jak najrzadziej uciekano się do tłumaczeń⁶.

Hanna Komorowska zauważa, że głównym celem tej metody jest wykształcenie nawyków językowych w sposób mechaniczny, nierefleksyjny, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie danego materiału językowego. Istotnym elementem jest relacja między bodźcem a reakcją oraz pochwałą nauczyciela, w przypadku, gdy reakcja ucznia jest właściwa. Błędy językowe są poprawiane po to, aby

³ Wielkiewicz-Jałmużna D., op. cit., s. 49 – 51.

⁴ Wieczorkiewicz B., *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, PWN, Warszawa 1980, s. 12.

⁵ Wieczorkiewicz B., op. cit., s. 12.

⁶ Miodunka W., *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. Lewandowski J., PWN, Warszawa 1980, s. 49 – 50.

O JĘZYKU

nie dopuścić do tworzenia się błędnych nawyków. W przeciwieństwie do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, zbędne są tłumaczenia czy analiza gramatyczna, ponieważ język ma być przyswajany nierefleksyjnie, pamięciowo, poprzez wielokrotne powtarzanie. Sprawności, na które metoda audiolingwalna kładzie nacisk to w kolejności: sprawność słuchania, mówienia, czytania i pisanie. Opanowanie języka jest według założeń tej metody wykształceniem trwałych związków między bodźcem a reakcją. Nawyk językowy wyrabia się bezrefleksyjnie i mechanicznie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału⁷.

Metoda kognitywna

Jest zaprzeczeniem metody audiolingwalnej. Główna teza tej metody głosi, że język ma charakter twórczy. Posługiwanie się językiem nie jest więc nawykowe lecz innowacyjne, a zdolność opanowania języka jest człowiekowi wrodzona. Celem nauki, według metody kognitywnej, jest wykształcenie kompetencji językowej, która pozwala za pomocą pewnej skończonej liczby reguł gramatycznych rozumieć i samodzielnie tworzyć w języku obcym nieskończenie wiele poprawnych zdań. Drogą do osiągnięcia tej kompetencji jest, zdaniem Komorowskiej, kontakt z językiem obcym w naturalnej sytuacji, której znaczenie jest dla ucznia w pełni zrozumiałe⁸. Osoba ucząca się metodą prób i błędów powoli wytwarza sobie własne reguły tworzenia zdań. Błąd jest w tej metodzie traktowany jako naturalna cecha procesu uczenia się, a nawet sygnał, że proces ten w ogóle zachodzi. Nie ma tu obaw, że błąd się utrwali, lecz panuje przekonanie, że dalszy kontakt z poprawnymi formami doprowadzi do lepszych prób mówienia. Metoda ta jako pierwsza zwróciła uwagę na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym oraz na rolę sprawności receptywnych, zwłaszcza słuchania. Przyznała również ważną rolę nieustrukturyzowanej produkcji językowej w czasie budowania przez uczącego się samodzielnej wypowiedzi.

Metoda sytuacyjna

Została opisana przez Kazimierę Krakowiak w artykule *Planowanie i organizacja procesu nauczania języka polskiego jako obcego* i polega na wykorzystaniu sytuacji, w której występuje dana wypowiedź. Uczeń powinien odgadnąć jej znaczenie opierając się na kontekście. Autorka podkreśla liczne walory tej metody: przede wszystkim pozwala lepiej uchwycić wielostronny związek mowy z rzeczywistością, umożliwia także dokładniejsze i zgodne z mechanizmami języka nauczanego rozumienie wypowiedzi. Nauczanie sytuacyjne jest ponadto zgodne ze społecznym używaniem języka, zatem wyzwala w uczniach potrzebę porozumiewania się i tym samym potrzebę rozumienia tego, co mówią inni oraz mówienia, czyli przekazywania innym swoich myśli, pragnień i uczuć. Nauczanie sytuacyjne spełni swoją rolę jedynie wtedy, gdy zachowane będą odpowiednie warunki:

- Dana sytuacja powinna być nie tylko tematem wypowiedzi, a nauczanie musi nabrać charakteru czynnościowego, zatem sytuacja powinna być odgrywana przez uczących się, a nie tylko opisywana.
- Konieczne jest, aby sytuacja była właściwie dobrana. Należy zacząć od sytuacji aktualnych, związanych z życiem uczniów. Lekcja stanie się ciekawsza, gdy wybrana przez lektora sytuacja będzie zawierała elementy humoru, komizmu, czy niespodzianki.
- Materiał językowy powinien być odpowiednio dobrany do wykorzystywanej na lekcji sytuacji, zachowany musi być też związek tematyczny pomiędzy poszczególnymi lekcjami. Ilość nowego materiału powinna być dokładnie przewidziana i nie może przekraczać pojemności uwagi uczących się, czyli ich możliwości zapamiętania. W praktyce uczeń jest w stanie w ciągu godziny przyswoić sobie jedynie kilkanaście nowych jednostek leksykalnych oraz trzy konstrukcje. Przyswojenie to nie będzie trwałe, jeśli te elementy nie powtórzą się w przyszłości wielokrotnie, w nowych układach i sytuacjach.

⁷ Komorowska H. op. cit., s. 22.

⁸ Komorowska H. op. cit., s. 23.

D. Wielkiewicz-Jałmużna określa tę metodę jako demonstracyjno-sytuacyjną⁹.

Metoda imitacyjno-modelowa

Według Doroty Wielkiewicz-Jałmużny, jej cechą charakterystyczną jest przeprowadzenie bardzo dużej liczby ćwiczeń imitacyjno-fonetycznych w celu ukształtowania u obcokrajowców prawidłowego akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz ćwiczeń imitacyjno-graficznych. Ćwiczenia fonetyczne polegają na wolnym i wyraźnym wymawianiu słów oraz prostych wyrażeń, najpierw przez modelową wypowiedź nauczyciela, a następnie przez „odtwórcze” powtórzenie wypowiedzi przez każdego studenta (ćwiczenia indywidualne) i całą grupę (ćwiczenia zbiorowe)¹⁰. A. Prejbiś zaznacza, że wymowa nauczyciela w tej metodzie powinna być przy tym naturalna, ale wyraźna, z prawidłową artykulacją wszystkich dźwięków i z właściwą interpretacją tekstu lub dialogu, z wyraźnym zaznaczeniem interpunkcji. Zawsze należy ćwiczyć całość komunikatywną, aby studenci określonego zespołowi dźwięków mogli przypisać konkretne znaczenie¹¹. J. Michowicz zwraca uwagę również na fakt, że w metodzie tej zdania powtarzane przez cudzoziemców musiały być wypowiadane poprawnie. Korekta dokonywana przez nauczyciela powinna następować natychmiast po popełnieniu błędu, co miało zapobiec utrwaleniu się błędnej wymowy. Jednocześnie trzeba również unikać sytuacji stresowych dla powtarzającego dźwięki studenta. Jeśli nie był on w stanie w danym momencie prawidłowo odtworzyć danego dźwięku, należało odstąpić na jakiś czas od jego egzekwowania¹².

Podejście komunikacyjne

Hanna Komorowska nie zalicza podejścia komunikacyjnego ani do metod konwencjonalnych, ani niekonwencjonalnych. Powstało ono w połowie lat siedemdziesiątych, lecz zyskało popularność dopiero w późnych latach osiemdziesiątych. Dziś

znane jest jako jedno z najbardziej znanych podejść w nauczaniu języków obcych. Badaczka podkreśla, że podejście to rezygnuje z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego, skupiając się na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji. Do osiągnięcia tego niezbędne jest poznanie form gramatycznych danego języka, funkcji wypowiedzi oraz ich wzajemnej zależności. Pełna poprawność gramatyczna nie jest wymagana, o ile zachodzi skuteczna komunikacja, adekwatna do sytuacji, tematu rozmowy, wieku i statusu rozmówców oraz relacji między nimi. Drogą do jej wykształcenia jest uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych organizowanych przez lektora w taki sposób, aby były jak najbardziej zbliżone do sytuacji z życia codziennego. Z tego powodu stosowana jest zwykle sytuacyjna i wizualna prezentacja nowego materiału językowego, ogranicza się używanie przez ucznia języka ojczystego, zaś objaśnienia i komentarze sprowadza się do niezbędnego minimum. Uczniowie wykonują na lekcji ćwiczenia jak najbardziej odzwierciedlające autentyczne sytuacje komunikacyjne i mające na celu wypowiedzenie poprawnych zdań oraz wytworzenie rzeczywistej różnicy poziomów między rozmówcami podczas chęci przekazania sobie pewnych treści.

Hanna Komorowska zauważa, że w podejściu komunikacyjnym po raz pierwszy zwrócono uwagę na to, że w nauce języka obcego nie chodzi o samą naukę języka jako systemu, ale o wykształcenie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji. Wskazano też na fakt, że najistotniejsza jest w tym procesie skuteczność przekazu, a nie poprawność wypowiedzi¹³.

Metody niekonwencjonalne

Metoda reagowania całym ciałem (TPR)

Opracowana w latach 70. przez Jamesa Ashera opiera się na założeniu, że uczeniu się i trwałemu

⁹ Wielkiewicz – Jałmużna D., op. cit., s. 48.

¹⁰ Wielkiewicz-Jałmużna D., op. cit., s. 46.

¹¹ Prejbiś A., *Sprawność rozumienia mowy*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 1973, nr 5, s. 269 – 273.

¹² Michowicz J., Strąk J., op. cit., s. 45.

¹³ Komorowska H., op. cit., s. 34 – 35.

O JĘZYKU

zapamiętywaniu nowego materiału językowego sprzyjają dwa rodzaje zachowania ucznia – milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny związany z treścią przekazu. Nauczanie w tej metodzie polega na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w języku obcym. Polecenia te, których wykonanie demonstruje na początku nauczyciel, by wspomóc rozumienie, skonstruowane są tak, że można je wykonać bez słów. W każdym przypadku niezbędny jest ruch fizyczny i praca całym ciałem. Metoda ta nie operuje podręcznikiem; wykorzystuje zestawy rekwizytowe, by przy ich pomocy tworzyć pozaklasowe sytuacje, takie jak np.: zakupy w sklepie czy pobyt na plaży. Plan kursu jest zorganizowany wokół zestawów słownictwa dla poszczególnych sytuacji - scenarii. Metoda ta jest dobra w początkowych etapach nauczania. Słownictwo abstrakcyjne wprowadza się za pomocą kartek. Zdaniem H. Komorowskiej metoda TPR odniosła duży sukces w kursach dla dzieci. Często wprowadzana jest w środku lekcji w ramach pojedynczych ćwiczeń, gdy uwaga uczniów spada.

Metoda The Silent Way

Została opracowana przez Caleba Gattegno w celu usprawnienia nauczania matematyki i nauki czytania w języku ojczystym i stopniowo zaczęła zyskiwać sławę jako metoda nauczania języków obcych. Jej założeniem jest odejście od powierzchownej aktywności grupy na rzecz ciszy i skupienia. Nauczyciel ma za zadanie ograniczać pole uwagi uczniów i zwiększać ich koncentrację. Ogranicza wszelkie sytuacje dydaktyczne tylko do tych, które sam prezentuje operując kompletem kolorowych pałeczek, tzw. pałeczek Cuisenaire'a. Zakres materiału zostaje sprowadzony do prostych, dających się zademonstrować zdań, wypełnionych słownictwem poszerzającym się do około 800 wyrazów. Zapamiętywanie nowych treści następuje w ciszy zapadającej po usłyszeniu nowych wyrazów i zwrotów. Uczniowie przejmują rolę osób demonstrujących, starając się odtwarzać sytuacje już przeciwiczone, a następnie samodzielnie tworzyć zupełnie nowe sytuacje. Nauka odbywa się bez podręcznika, a jedyną pomocą oprócz pałeczek są tablice fonetyczne i leksykalne oparte na zależnościach kolorystycznych. Metoda ta stosowana jest najczęściej

z dorosłymi w ich pierwszym roku nauki. Odnosi również doskonałe efekty w toku samodzielnej nauki języka.

Metoda Counselling Language Learning (CLL)

Powstała w USA jako wynik pozytywnych doświadczeń nauczycieli w pracy nad wykorzystaniem technik psychologicznych i terapeutycznych w nauczaniu. Opiera się na założeniu, że wszelkie posługiwanie się językiem to proces międzyludzki, związany z interakcją i komunikacją. Porozumiewanie się między ludźmi zachodzi jedynie w obrębie spraw, o których uczestnicy interakcji naprawdę chcą rozmawiać. W wyniku tych założeń opanowywanie języka toczy się podobnie jak komunikacja w grupie terapeutycznej. Mówią tylko ci, którzy naprawdę chcą coś powiedzieć, a tematem ich wypowiedzi są sprawy, o których rzeczywiście chcą zakomunikować pozostałym członkom grupy. Początkowo mogą to robić w języku ojczystym, a stojący obok tłumacz nagrywa ich wypowiedź na taśmę, zapisuje i tłumaczy. Po dokonaniu tych zabiegów uczeń samodzielnie wypowiada wersję obcojęzyczną. W ten sposób powstaje „podręcznik” tworzony przez grupę uczących się. Zdaniem Hanny Komorowskiej metoda ta wniosła do naszej wiedzy o nauczaniu przekonanie, że przebieg i wyniki procesu opanowywania języka nie są jedynie problemem nauczyciela, ale że jest za nie odpowiedzialny przede wszystkim sam uczeń. Metoda ta sprawdza się jedynie w przypadku uczniów o silnej motywacji do nauki i jasno sprecyzowanych zainteresowaniach.

Metoda naturalna

Zwana jest również The Natural Approach. Została opracowana przez Tracy Terrell'a i Stevena Krashena w Stanach Zjednoczonych w latach 70. Opiera się na założeniu, że najważniejsza dla opanowania języka jest tzw. ekspozycja znacząca, czyli słuchanie wypowiedzi w języku obcym, których ogólny sens jest dla ucznia jasny, ponieważ wynika ze zrozumiałej sytuacji. Na wzór opiekunów dziecka zakłada się w tej metodzie niewymuszanie mówienia i oczekiwanie na pierwsze dobrowolne próby. Nauczyciel posługuje się

przy tym prostym, ale naturalnym językiem. Mówi o tym, co dzieje się obecnie, posługując się mimiką i gestem oraz powtarzając swoją wypowiedź na różne sposoby. Ważnym założeniem tej metody jest pogląd, że kluczową rolę w nauce języka obcego jest wyeliminowanie stresu. Zdaniem jej twórców wszelkie negatywne emocje tworzą tzw. filtr afektywny, czyli blok uniemożliwiający skuteczną naukę. Jeśli zaś nauce języka towarzyszą pozytywne emocje, wówczas zdaniem twórców jest on lepiej zapamiętywany.

Zadaniem lektora jest dostarczenie naturalnych, sensownych, a zarazem zrozumiałych wypowiedzi, jak też stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji. W tym celu nauczyciel nie poprawia błędów uczniów, lecz stara się jedynie podtrzymać rozmowę. W jej toku wielokrotnie powtarza poprawne formy danych wyrazów. Powinien przy tym starać się, aby jego wypowiedź była zawsze na nieco wyższym poziomie niż wypowiedź uczącego się, ponieważ stymuluje to rozwój. Dzięki zwróceniu uwagi na często zaniedbywane poczucie bezpieczeństwa podczas nauki języka obcego, metoda naturalna doskonale nadaje się do nauki dzieci oraz osób nieśmiałych i mających trudności w nauce języka¹⁴.

Sugestopedia

Jej autorem jest bułgarski psycholog G. Łozanow, który uważał, że umysł ludzi posiada znaczne rezerwy, które można uruchomić zapewniając człowiekowi poczucie bezpieczeństwa poprzez relaks, zmierzający do usunięcia negatywnych emocji i stresu, oraz poprzez zdystansowanie się do własnych błędów na skutek przybrania nowej tożsamości i odgrywania przez cały czas trwania kursu językowego roli określonej postaci (tzw. PERSONY). Sposobem na zwiększenie rezerw ludzkiego umysłu było, jego zdaniem, usunięcie zależności od mechanizmów logicznego i analitycznego myślenia charakterystycznego dla lewej półkuli mózgu, a wsparcie mechanizmów prawej półkuli poprzez emocje, muzykę i ruch. Zdaniem Hanny Komorowskiej sugestopedia uruchamia u dorosłych te same pozytywne strony zachowań i emocji, które odpowiadają za harmonijny rozwój dzieci. Opiera

się zatem w głównej mierze na zaufaniu do nauczyciela. Wynikiem tego jest poczucie bezpieczeństwa, spontaniczność i otwarcie na nowe bodźce. Metoda ta zakłada dużą dbałość o wyposażenie sali, właściwe oświetlenie oraz poczucie intymności i kameralności sytuacji, czemu sprzyjają muzyka i rytm. Muzyka pomaga w zapamiętywaniu, odbywającym się w fazie prezentacji nowego materiału. Uczący się słucha w tym czasie muzyki dramatycznej, np. z epoki romantyzmu. Jej zadaniem jest także zwiększanie pojemności pamięci w fazie utrwalania poprzez sprzyjanie rytmowi oddechowo – krążeniowemu w trakcie słuchania muzyki barokowej. Uczący się wchodzi w stan pseudopasywny charakterystyczny dla medytacji. Przy pełnym zrelaksowaniu i wyciszeniu ciała osiąga się maksymalną wydolność umysłu produkującego fale ALFA i dochodzi do uruchomienia rezerw umysłowych¹⁵.

Metoda SITA

Roger Wolcott Sperry, amerykański naukowiec psycholog i badacz mózgu, wykazał zasadnicze różnice pomiędzy funkcjami obu półkul mózgu człowieka. Stwierdził, że lewa półkula „zimna, werbalna” odpowiada za myślenie logiczne, racjonalne, za linearne przetwarzanie informacji, za liczby i słowa, tworzy zdania, którymi myślimy i które wypowiadamy, „widzi” fragmenty, zagadnienia i dokonuje analizy. Prawa półkula odpowiada za zdolności, wyobraźnię, poczucie rytmu, koloru i przestrzeni, intuicję, zawiaduje sprawnością fizyczną, „widzi” całość zagadnienia i dokonuje syntezy. Obecne zapotrzebowanie na myślenie analityczne zmusza nasz mózg do intensywnego korzystania z lewej półkuli. Jednak prawdziwy i wszechstronny rozwój można osiągnąć, gdy w podobnym stopniu będziemy wykorzystywać obie półkule mózgu. Metoda ta polega na wprowadzeniu się w stan głębokiego relaksu. Podczas przebywania w takim stanie organizm usuwa nadmiar nagromadzonych wewnętrznych napięć. Gdy mamy zamknięte oczy, krew dociera swobodnie do wszystkich komórek i czujemy przyjemne ciepło. Naukowcy zakładają, że uaktywnia się wtedy prawa

¹⁴ Komorowska H., op. cit., s. 32 – 33.

¹⁵ Komorowska H., op. cit., s. 33 – 34.

O JĘZYKU

półkula mózgu człowieka i że obie półkule mózgowe lepiej współpracują ze sobą. Osiągnięcie stanu relaksu jest dość trudne. W systemie SITA wykorzystuje się elementy ułatwiające dłuższe pozostawanie w takim stanie. Stosuje się muzykę relaksacyjną w tle, odpowiednią do słuchanego tekstu. Ważna jest również barwa głosu lektora oraz tempo nagrań. Nauka powinna odbywać się w zamkniętym pomieszczeniu, wolnym od hałasu. Uczenie się języka obcego, czyli odsłuchiwanie lekcji językowej, jest takim samym bodźcem zakłócającym stan relaksu jak każdy inny. Ale osiągnięcie i utrzymanie tego stanu jest potrzebne, aby uczenie się było efektywne. Gdy zajęcia prowadzone są prawidłowo, już po kilku minutach oddech staje się miarowy i spokojny, serce pracuje wolno i rytmicznie, mięśnie są rozluźnione, psychika jest wolna od emocji i odczuwa się wewnętrzny spokój.

Aby móc stosować tę metodę, konieczny jest jednak specjalny sprzęt, który umożliwia przetwarzanie oddechu człowieka na bodźce świetlne i dźwiękowe. Poprzez zamknięte powieki widzi on światło diod migających w rytm oddechu oraz słyszy pulsujący w tym samym rytmie dźwięk. Bodźce docierając do wnętrza organizmu wpływają na oddech, regulując jego częstotliwość i głębokość, co powoduje sprzężenie zwrotne między oddechem a wrażeniami wzrokowymi i słuchowymi. Umożliwia to wejście w stan relaksu, w którym wielokrotnie wzrasta zdolność mózgu do zapamiętywania informacji, ponieważ półkule mózgowe lepiej ze sobą współpracują¹⁶.

Metoda Wilka

Jest to metoda języka mówionego polegająca na uczeniu się na własnych i na cudzych błędach. Zajęcia trwają 90 minut. W grupie są cztery osoby, a każda z nich ma wypowiedzieć około 300 zdań. W trakcie zajęć zapamiętuje się około 60 procent materiału. Podczas lekcji uczniowie muszą wyłapywać błędy kolegów i poprawiać je. Metoda ta zakłada, że zaczynając naukę od najniższego poziomu można opanować język w ciągu dwóch lat¹⁷.

¹⁶ Wojtczak J., op. cit.

¹⁷ <http://www.nauka-jezykow.pl/strona-17-Nietypowe-metody-nauki-jezykow-obcych.html>

Metoda Sheffieldzka

Została opracowana przez psychologów z Sheffield. Charakteryzuje się ona tym, że materiał nauczania zostaje podzielony na różne co do objętości dawki. Kryteriami tego podziału są: cel dydaktyczny (którego realizacja zachodzi dzięki fragmentowi tekstu programowego) oraz merytoryczne właściwości programu. Według założeń tej metody uczeń poznaje dane struktury poprzez wypełnianie figurujących w tekście luk i póki nie opanuje danej partii materiału, nie może przejść do następnej. Treść poszczególnych partii materiału jest zróżnicowana stosownie do wykazywanych przez uczniów zdolności oraz stopnia ich zaawansowania w nauce. W metodzie tej obowiązuje zasada stopniowania trudności, przywiązuje się również dużą wagę do respektowania zasady trwałości zdobywanej przez uczniów wiedzy¹⁸.

Metoda blokowa

Opracowana na Uniwersytecie Warszawskim przydaje się do zaznajamiania uczniów z wiedzą bierną, której opanowanie wymaga od nich głównie pracy pamięciowej. Twórcy tej metody twierdzą, że klasyczne programy nauczania budowane według modelu behawiorystycznego nie pozwalają skutecznie rozwijać samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów, zatem należy je zastąpić nowymi, które umożliwiałyby uczniom rozwiązywanie określonych problemów, rozumianych jako trudność teoretyczna lub praktyczna. Zatem istotnym składnikiem programu opracowanego według założeń tej metody jest blok problemowy, który wymaga od uczniów intensywnej pracy umysłowej, np. rozwiązywanie zadania, formułowanie lub weryfikacja hipotezy, zaprojektowanie eksperymentu lub zebranie informacji na określony temat. W toku pracy uczeń syntetyzuje, analizuje i porównuje, dzięki czemu wzbogaca zasób swoich wiadomości i umiejętności. Pozostałymi składnikami programu blokowego są: blok informacyjny (tekst programowany lub konwencjonalny), blok testowo-informacyjny (sprawdzanie rozumienia pojęć lub struktur), blok testowo-problemowy,

¹⁸ *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 431.

blok korektywno-informacyjny oraz korektywno-problemowy. Bloki te są swoistymi *cegielkami*, którymi nauczyciel może dowolnie operować, budując z nich programy o różnej strukturze¹⁹.

Metoda wyodrębnionych prób (Discrete Trial Teaching, DTT)

Jest to metoda należąca do grupy metod behawioralnych, opracowana przez J. Coopera, T. Herona i W. Hewarda stosowana do nauki mowy dzieci, jednak techniki nauczania związane z tą metodą mogą być również pomocne na lektoracie języka polskiego. Praca tą metodą polega na rozbiciu danej umiejętności na możliwie najmniejsze elementy i uczenie ich poprzez wielokrotne powtarzanie (najpierw, jeśli to konieczne, z podpowiedzią, później wycofując podpowiedzi), jednocześnie dostarczając wzmocnień po każdym prawidłowym wykonaniu danego elementu. Wzmocnienie może być tu rozumiane w sposób konkretny, jako zabawka dla dziecka lub społeczny - pochwała. Założenia tej metody są bardzo często wykorzystywane przez lektorów na lektoratach języka polskiego i każdego innego języka w postaci tzw. *drylów*²⁰.

Metoda przypadków

Jej istota polega na analizie i dyskusji nad zdarzeniem zaprezentowanym przez nauczyciela na piśmie, na płycie CD czy na wideo i znalezienie odpowiedzi na pytania typu:

- Jakie jest inne, możliwe najlepsze rozwiązanie tego problemu?
- Co należy zrobić, aby przedsięwzięcie się powiodło, aby zapobiec zaistniałym skutkom?
- Jaką decyzję podjąłbyś na miejscu bohatera sytuacji?

Lektor nie podaje nowego materiału, lecz przedstawia sytuację problemową w taki sposób, aby uczący się musieli podczas pracy wykorzystać wiedzę i doświadczenie w nowych okolicznościach. O tym, czy osiągniemy sukces podczas pracy tą metodą,

decydować będzie zarówno dokładne zapoznanie uczniów z elementami pracy, jak też czuwanie nad sprawnym przebiegiem dyskusji.

Metoda przewodzącego tekstu

W tej metodzie uczeń wykonuje zadanie dokładnie przemyślane i przygotowane przez nauczyciela. Jest to rodzaj nauczania problemowego. Uczeń lub grupa uczniów otrzymują zadanie praktyczne, które muszą wykonać przy pomocy tzw. *tekstów przewodnich*, tj. *pytań prowadzących*. Zamiast korzystania z instrukcji, która zawiera wszystkie informacje potrzebne do wykonania ćwiczenia, uczeń sam planuje jego realizację korzystając z materiałów źródłowych. Na właściwe rozwiązanie naprowadzają go przygotowane przez nauczyciela pytania. Praca tą metodą przebiega w następujących etapach:

- uczniowie zbierają i analizują informacje o podobnych sytuacjach
- planują wykonywanie zadania
- przedstawiają plan działania, omawiają go z nauczycielem, przygotowują materiały i narzędzia
- wykonują ćwiczenie, a nauczyciel czuwa nad prawidłowym przebiegiem procesu
- uczniowie sprawdzają poprawność wykonania ćwiczenia, kontrolują wyniki, analizują je i oceniają
- analizują sposób wykonywania pracy i odpowiadają sobie na pytanie: co bym zrobił inaczej lub lepiej gdybym wykonywał ćwiczenia?²¹

Małe dzieci szybko zniechęca się do nauki, jeśli będą uczone niezgodnie z ich cechami rozwojowymi. Nie będą dla nich z pewnością odpowiednie metody kognitywna, czy gramatyczno-tłumaczeniowa ze względu na brak umiejętności myślenia abstrakcyjnego, duży temperament i brak umiejętności swobodnego czytania. Dobre rezultaty może odnieść w tym przypadku metoda naturalna, bezpośrednia oraz TPR. Młodzież z kolei lubi zwykle czynności interaktywne, typowe dla podejścia komunikacyj-

¹⁹ *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 431 – 433.

²⁰ *Applied Behavior Analysis*, red. Cooper J., Heron T., Heward W., Pearson 2007 s. 233.

²¹ http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjec tpages&mainSRV=lwych&methid=8447608&page=subpage&artidcle_id=319804&pag

O JĘZYKU

nego, choć w tym przypadku sprawdza się również TPR i metoda bezpośrednia. Niektórzy z uczniów w tym wieku niejednokrotnie proszą o podawanie objaśnień i tłumaczeń określonych struktur. Dla nich idealna będzie metoda kognitywna. Część młodzieży bardzo często podchodzi jednak niechętnie do nauki struktur gramatycznych. W przypadku tego rodzaju osób doskonale rezultaty odniesie metoda audiolingwalna. Starszym osobom zwykle odpowiada metoda gramatyczno – tłumaczeniowa lub kognitywna, nieco młodszy dorośli zaś często wybierają naukę metodami niekonwencjonalnymi. Kolejną ważną cechą przy wyborze metody nauczania są cechy osobowościowe uczących się. Osoby nieśmiałe i lękliwe zapewne nie będą czuły się dobrze podczas nauki wymagającą samodzielności i odwagi metodą CLL. Bardzo prawdopodobne, że wybiorą raczej nudną, ale za to bezpieczną metodę gramatyczno – tłumaczeniową lub audiolingwalną. Uczniowie energiczni i rozmowni na pewno nie będą chcieli uczyć się metodą The Silent Way, skłaniając się bardziej ku metodzie bezpośredniej lub komunikacyjnej. Skrajni indywidualiści z kolei chętnie wybiorą metodę CLL i możliwość swobodnego wypowiedzania się na zasadzie prób i błędów w ramach metody kognitywnej.

Nie ma powodu do pracy tylko jedną metodą. Obecnie podejście komunikacyjne włącza bardzo wiele technik i rozwiązań zapożyczonych z innych metod nauczania. Na pewno warto poznać najbardziej wartościowe aspekty różnych podejść do nauki języka i włączać poszczególne techniki do swojego sposobu pracy. Będzie to pomocne w uniknięciu skrajności różnych metod i pozwoli rozbudować odpowiedni repertuar ćwiczeń.

Bibliografia

Applied Behavior Analysis, 2007, red. Cooper J., Heron T., Heward W., Pearson

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, 1994, t. III, red. Pilch T., Różycka E., Żak, Warszawa.

Kaleta Z., *Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, red. Ostromecka – Frączak B., t.10, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2003.

Krakowiak K., *Planowanie i organizacja procesu nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. Krakowiak K., Mańdziuk J., UMCS, Lublin 1980.

Lakoff G., *The body in the mind*, Chicago – Londyn 1987.

Marton W., *Dydaktyka języków obcych. Podejście kognitywne*, Warszawa 1987.

Michowicz J., Strąk J., Michowicz J., Strąk M., *Niektóre metody nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] Mączyński J., Michowicz, *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały*, Łódź 1987.

Miodunka W., *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. Lewandowski J., PWN, Warszawa 1980

Prejbisz A., *Sprawność rozumienia mowy*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 1973, nr 5.

Wieczorkiewicz B., *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako języka obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* pod red. J. Lewandowskiego, PWN, Warszawa 1980.

Wielkiewicz-Jałmużna D., *Studium języka polskiego dla cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952 – 2002*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

<http://www.nauka-jezykow.pl/strona-17-Nietypowe-metody-nauki-jezykow-obcych.html>

<http://www.gim1tg.fc.pl/iframe/metody/met.htm>

The article demonstrates different methods of teaching Polish as a foreign language. They are both conventional and unconventional methods. Some of them are very well-known to most teachers, others are little known, and even regarded as controversial. It is not easy to choose the right method and it requires the teacher to take into account the age and linguistic needs of students. These factors are very important because only a well-chosen method guarantees a learning success.

Sylvia Chrostowska

Piosenka na lekcji języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich

Piosenka jest nieodłącznym elementem lekcji każdego języka obcego dla dzieci. Wystarczy zapytać rodzica, który nie zajmuje się tą tematyką na co dzień, jak jego dzieci uczą się języków obcych. Odpowiedź będzie jasna: śpiewając piosenki. W przeciwieństwie do lekcji językowych dla dorosłych, gdzie muzyka może, ale nie musi być ich częścią, na zajęciach dla dzieci powinien być to element stały, powtarzający się. Jak wspomina Hanna Komorowska¹, *piosenkę stosuje się najczęściej przy nauczaniu dzieci*. Dlaczego? Podnosi atrakcyjność zajęć i angażuje różne ośrodki percepcji. Celem jej wykorzystywania na lekcji jest uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego (według najnowszych badań prawa półkula ma również wielki udział w przetwarzaniu językowym).

Próbując nauczyć dzieci języka polskiego jako obcego przez śpiewanie, musimy zdać sobie sprawę, z jakim odbiorcą mamy do czynienia. W przeważającej mierze w Polsce są to imigranci, często uchodźcy z krajów, w których jest wojna lub konflikt polityczny, przede wszystkim z Ukrainy, Czeczenii, Gruzji, ale też Wietnamu, Rumunii, Nigerii, Rosji – krajów, gdzie są trudne warunki bytowe. Oprócz nich wśród uczniów są także dzieci ambasadorów, zagranicznych biznesmenów przebywających na terenie Polski tymczasowo bądź stale. Dla tych dzieci język polski będzie niezbędny, aby dogadać się z rówieśnikami

chodzącymi do tej samej klasy, jako pomoc rodzicom w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w których mają kontakt z Polakami – w sklepie, na ulicy, w ośrodku, w którym mieszkają. W krajach innych niż Polska dzieci polskich emigrantów uczą się języka polskiego w sobotnich szkołkach blisko szkół regularnych w celu podtrzymania znajomości języka ojczystego przekazywanego przez rodziców bądź dziadków. Zatem niewątpliwie są to dzieci z różnych kontynentów.

Czy dzieci wszystkich kultur kochają muzykę i wspólne śpiewanie? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, warto sięgnąć do artykułu J. Wasilewskiej-Łaszczyk i Małgorzaty Zasuińskiej² zamieszczonego w poradniku dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi. Autorki podkreślają, że nie zawsze muzyka integruje: *Opinia, że muzyka łączy, nie sprawdza się w przypadku uczniów muzułmańskich*. Muzułmanie są zdania, że zachodnia muzyka wyrażać może zarówno duchowość chrześcijańską, jak i uczucia erotyczne, co jednoczy kobiety i mężczyzn, a to z kolei jest zakazane w islamie. Stąd wykorzystanie piosenek na lekcji może się spotkać z pretensjami rodziców. Mogą oni zabronić dzieciom uczestnictwa w takich zadaniach na lekcji. Z własnego doświadczenia wiem, że dorośli muzułmanie są w stanie posłuchać piosenki, ale zdecydowanie buntują się przeciwko wokalnemu jej wykonywaniu. Jeśli chodzi o dzieci,

¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s.37.

² J. Wasilewska-Łaszczyk, M. Zasuińska, *Włączanie uczniów pochodzących z Somalii w szkoły stanu Minnesota w USA*, [w:] *Inny w polskiej szkole*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010, s. 130.

O KULTURZE

to przez pół roku na czterdzieścioro uczniów, których uczyłam, tylko jedno dziecko z Czeczenii nie chciało uczestniczyć w śpiewaniu piosenki. Nie należy zatem rezygnować z muzyki, ale też nie wolno zmuszać tych, którzy nie chcą śpiewać.

Jakie piosenki warto prezentować na lekcjach? „Europejskie Portfolio Językowe”, a w szczególności „Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat”³ podkreśla, że miarą nauczania języków obcych w wieku przedszkolnym nie jest liczba słów czy liczba nauczonych piosenek, a świadomość językowa, którą dziecko nabywa w procesie uczenia się języka. Aby to osiągnąć, nauczanie powinno odbywać się w sposób stopniowy i zrównoważony i budować umiejętności językowe w miłej, rodzinnej atmosferze oraz dostosowywać treści do cech rozwojowych danej grupy wiekowej. Teresa Siek-Piskozub wymienia **kryterium wieku** jako jedno z czterech kryteriów doboru piosenek glottodydaktycznych obok **kryterium autentyczności, celu i tematu**. Jak sama pisze: *Piosenki dla danej grupy wiekowej powinny być dobrane z uwzględnieniem neurofizjologicznych i psychologicznych prawidłowości rozwoju człowieka, które w zasadniczy sposób wpływają na sposób jego działania, w tym również na sposób uczenia się*⁴. Stąd dzieci, z którymi nauczyciele języka polskiego jako obcego pracują, należałoby podzielić ze względu na wiek i umiejętności nabywane w szkole. Siek-Piskozub⁵ sugeruje podział na **dzieci młodsze** (do ok. 10-12 lat), **starsze** (12-14 lat), **w wieku młodzieńczym** (15-24 lat). Jest to ogólnie przyjęta klasyfikacja w dydaktyce. W artykule chciałabym skoncentrować się na piosenkach wykorzystywanych w nauczaniu dzieci młodszych, które są jeszcze przed ukończeniem 12 lat.

Glottodydaktycy wskazują, że dzieci młodsze mają wrodzoną plastyczność receptorów słuchu i elastyczność krtani. Dlatego też dzieci są w stanie naśladować obce im dźwięki z nauczanego języka, podczas gdy dzieci starsze nie zawsze mogą to osiągnąć. Dziecko młodsze przyswaja język podczas

komunikacji ze środowiskiem, żeby zaspokoić swoje potrzeby. Ważną rolę odgrywają: imitacja, zapamiętanie i działanie przez analogię. Paradoksalnie dzieci szybko zapamiętują, ale też równie szybko zapominają. Z tego względu łacińska sentencja *Repetitio est mater studiorum* nabiera jeszcze większego znaczenia. Łatwo powiedzieć, trudniej zrealizować. Z pomocą przychodzi piosenka, która pozwala powtarzać treści w sposób atrakcyjny i wykorzystujący twórczą aktywność charakteryzującą uczniów z tej grupy wiekowej. Piosenki i rymowanki realizują jedne z głównych założeń programowych. Wprowadzenie ich ma na celu doskonalenie pamięci mechanicznej i pozwala na wprowadzenie struktury gramatycznej i słownictwa przewidzianego na daną jednostkę lekcyjną. Piosenki wykorzystują naturalną predyspozycję dziecka do przyswajania języka poprzez ruch i imitację. Muzyka ułatwia dzieciom zapamiętywanie słów, struktur lub fraz, ponieważ kojarzą je z melodią. Piosenki i rymowanki są więc doskonałą podstawą do ćwiczeń komunikacyjnych lub dramatycznych.

Dzieci młodsze nie stanowią jednolitej zbiorowości. Należałoby je podzielić na mniejsze grupy. Do pierwszej trzeba by zaliczyć dzieci przedszkolne w wieku 3-5 lat, którym pismo i alfabet są obce. W drugiej grupie będą dzieci wczesnoszkolne w wieku 6-7, które dopiero poznają litery i nie potrafią płynnie czytać. W trzeciej grupie byłyby dzieci 8-10-letnie, które znają litery i czytają krótkie teksty. W kolejnej grupie byłyby dzieci 11-12-letnie mające większą wiedzę o świecie niż pozostałe.

Jakie to ma znaczenie dla doboru piosenek? Ogromne, głównie ze względów ograniczeń, jakie narzuca nam dziecięca pamięć. W początkowych okresach nauki wprowadza się nie więcej niż 3-4 nowe słowa. Dzieci wczesnoszkolne mogą zapamiętać już więcej – 6-8 słów. Poza tym dzieci niepiszące uczą się piosenek poprzez ciągłe ich powtarzanie. Trudno sprawdzić rozumienie tekstu, dlatego słowa tych piosenek muszą być prezentowane wcześniej na ilustracjach lub kompatybilne z wykonywanymi gestami. Dzieci czytające i piszące będą w stanie przeczytać tekst piosenki. Poza tym można dla nich przygotować rozmaite ćwiczenia sprawdzające zrozumienie tekstu.

³ M. Pamuła, J. Rzyńska, M. Dobkowska, *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*, Warszawa 2014.

⁴ T. Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka na lekcji języka polskiego jako obcego*, Poznań 2002, s. 98.

⁵ Tamże, s. 99.

W każdej grupie wiekowej na zajęciach mogą być obecne dwa typy piosenek. Ze względu na **kryterium autentyczności** dzieli się je na:

- piosenki dydaktyczne – opracowane specjalnie na zajęcia językowe głównie przez nauczycieli języka obcego;
- piosenki autentyczne – stworzone dla przyjemności, zróżnicowane gatunkowo, stworzone przez muzyków, artystów, poetów.

Piosenki powinny występować na każdych zajęciach często w formie tak ważnych dla dzieci przedszkolnych rutyn. Powtarzające się co lekcja stałe elementy zajęć, takie jak np. piosenka na powitanie i pożegnanie, budują w dzieciach poczucie bezpieczeństwa.

Zgodnie z trzecim kryterium, wymienianym przez Teresę Siek-Piskozub⁶ – kryterium **celu** – każda lekcja powinna rozpoczynać i kończyć się tak samo. Trudno jednak znaleźć autentyczną piosenkę, która wprowadzałaby podstawowe frazy powitalne i pożegnalne. Pierwszy i na razie jedyny podręcznik dla dzieci w wieku 6 – 8 lat wprowadzający piosenki na powitanie i pożegnanie to *Lubię polski* Agnieszki Rabiej⁷. Teksty obu piosenek śpiewane w tej samej melodii są łatwe i szybko wpadające w ucho:

*Dzień dobry, dzień dobry,
Witamy wszystkich was
Dzień dobry, dzień dobry
Już lekcję zacząć czas.*

Drugi tekst jest podobny, zmianie ulegają słowa *dzień dobry – do widzenia, zacząć-kończyć*.

W internecie są też inne piosenki stworzone dla przedszkolaków, które można wykorzystać na lekcjach języka polskiego jako obcego. Jedna z nich pochodzi z serii *Savoir vivre w piosence* stworzonej przez Cezarego Cesarza i pokazywanej w kanale telewizyjnym EduFan TV. Oto jej słowa:

*Dzień dobry, dzień dobry,
Podaj mi rękę.*

*Uśmiechnij się miło,
Zaspiewaj piosenkę⁸.*

Są też inne piosenki nieautentyczne – dydaktyczne, które odzwierciedlają raczej angielski *savoir vivre*, jak na przykład utwór *Witaj, witaj, jak się czujesz?*⁹. Pytanie o samopoczucie i odpowiedzi na nie, zawarte w piosence są cenne i można je wykorzystać na lekcji o samopoczuciu. Jednak w polskiej kulturze nie ma obowiązku zadawania tego pytania tuż po powitaniu. Z tego względu nie zalecałabym wykorzystywania tego tekstu na każdej lekcji.

Nietrudno znaleźć piosenkę rozpoczynającą lekcję. Jeśli chodzi o piosenkę kończącą, tu też z pomocą przychodzi nam Cezary Cesarz. Jego propozycja w rytmie disco polo zawiera niezbędne formuły pożegnalne:

*DO WIDZENIA Do widzenia – Pa, pa!
Do widzenia – Pa, pa!
Pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa,
Do zobaczenia powiem Ci,
Aby jutro spotkać się¹⁰.*

Oprócz stałych, powtarzających się piosenek na powitanie i pożegnanie warto byłoby poznać piosenki służące zmianie pozycji uczniów z siedzącej na stojącą i odwrotnie, wykorzystywane szczególnie na lekcjach z dziećmi w wieku przedszkolnym. Na jednej z obserwowanych przeze mnie lekcji języka angielskiego dzieci siedziały w kole, uważnie słuchając nauczyciela. Natomiast po wysłuchanej historii był czas na zabawy, które odbywały się albo na siedząco, albo na stojąco. Zmianę pozycji towarzyszył przerywnik *Everybody stand up, stand up, stand up* lub *Everybody sit down, sit down, sit down...* Udało mi się z zaadaptować ten krótki tekst na potrzeby lekcji języka polskiego dla grupy z „zerówki” i pierwszej klasy. Kiedy wstajemy, śpiewamy: *Wszyscy teraz wstają, wstają, wstają*,

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=73R9ssuVRuc>

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=f9UDEs8pQ7A> (Słowa tej piosenki są następujące: – *Witaj, witaj, jak się czujesz? Dobrze, świetnie, dzisiaj jest OK., Witaj, witaj, jak się czujesz? Chora, zmęczona, dzisiaj nie jest OK.*)

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=fPzOtDkj00o>

⁶ Tamże.

⁷ A. Rabiej, *Lubię polski*, Kraków 2009.

O KULTURZE

kiedy siadamy, śpiewamy *A teraz siadamy, siadamy, siadamy, bęc.*

Piosenka przychodzi nam z pomocą też w fazie prezentacji. Ze względu na kryterium **tematu** są to piosenki prezentujące słownictwo bądź elementy gramatyki, np. fonetyki. Jedną z moich ulubionych piosenek, do której można wracać na kolejnych lekcjach w fazie utrwalającej, jest piosenka „na części ciała”. Większość Polaków kojarzy z przedszkola tekst piosenki *Głowa, ramiona, kolana, pięty*¹¹ wykonywanej przy jednoczesnym wskazywaniu części ciała. Zarówno tekst jak i melodia nie są oryginalne, a zostały zaczerpnięte z angielskiej wersji. Wielokrotne powtarzanie jej w przyspieszonym tempie ułatwia zapamiętywanie i uatrakcyjnić lekcję. Na marginesie dodam, że wykorzystałam tę piosenkę ze studentami przygotowującymi się do studiów po polsku, kiedy widziałam, że są zmęczeni materiałem ćwiczoną na zajęciach. Świetnie się sprawdziła.

Przykłady innych utworów muzycznych, przy których też jest możliwość pokazywania, prezentuję poniżej:

*Kaczuszki*¹² – zwierzęta, części ciała

*Jesteśmy krasnoludki*¹³ – opis postaci

*Misio Mniam Mniam*¹⁴ – nazwy potraw

*Stary niedźwiedź mocno śpi*¹⁵ – nazwy godzin

*Idziemy do zoo*¹⁶ – nazwy zwierząt

*Jedzie pociąg z daleka*¹⁷ – nazwa transportu.

W drugiej klasie dzieci zwykle już znają alfabet. W wielu szkołach, do których uczęszczają uchodźcy, zdarza się jednak sytuacja, że dzieci przyjeżdżają w połowie semestru. Jak wówczas nauczyć ich polskiego alfabetu? Z pomocą przyjdzie nam piosenka, której melodię znamy z lekcji angielskiego. W polskiej wersji jest śpiewana przez wiewiórkę.



https://www.youtube.com/watch?v=hPiild_cMlg

Inna wersja – hiphopowa – znaleziona na stronie <https://www.youtube.com/watch?v=6tHFNl3j8R4> niestety zawiera Q i X – niepolskie litery, ale ma ciekawą aranżację i podaje przykłady imion, a nie rzeczy, jak w poprzednim przykładzie.

Jak łatwo zauważyć, nie ma w prezentowanym alfabecie wszystkich liter: *ą, ę, ć, Ń, ó, ś*. Moim zdaniem stopniowe wprowadzanie liter na tym poziomie jest jak najbardziej uzasadnione. Ja oddzielną lekcję poświęcam literom: *ą, ę*, spółgłoskom miękkim, spółgłoskom funkcjonalnie miękkim. Kiedy poznają już wszystkie litery, śpiewamy jeszcze raz alfabet z dodanymi literkami.

Na portalu YouTube możemy odnaleźć wiele piosenek autentycznych, które świetnie sprawdzą się przy wprowadzaniu, a także utrwalaniu leksyki na lekcjach z dziećmi od 8. do 12. roku życia. Wystarczy tylko wpisać tytuł bądź nazwę grupy muzycznej. Poniżej podaję przykłady takich utworów muzycznych:

– nazwy produktów spożywczych, warzyw i owoców – Bajkowa Drużyna, *Cukierki, cukierki*; Centrum uśmiechu, *Olimpiada w Jarzynie*, Fasolki, *Witaminki, witaminki*

– nazwy przyborów do higieny zębów – Fasolki, *Szczotka, pasta, kubek, ciepła woda*;

– nazwy zwierząt – Old McDonald po polsku – *Dziadek fajną farmę miał*, Bajkowa drużyna, *Cztery słonie*; Aida, *Mucha w mucholocie (do Krakowa sobie leci)*

– nazwy ubrań – Fasolki, *Ogórek*

– ekologia – Majka Jezowska, *My chcemy grać w zielone*

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=30BVFTvlsrE>

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=uSt-IVNcN54>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=H8B9hH6JUzM>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=gx7QwibcDwY>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=hpijrfneSCV0>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=rXz-hKkUvoM>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=DrRiHoIRkQ4>

- nazwy dni tygodnia – Tata śpiewa, *Dni tygodnia*
- nazwy miesięcy – Mikitomi, *Miesiące*

To oczywiście tylko kropla w morzu muzycznych możliwości. Decyzja o wyborze należy do nauczyciela. Warto jednak pamiętać o 4 kryteriach wyróżnionych przez Teresę Siek-Piskozub i odrobinie fantazji, bo jak mówią słowa piosenki śpiewanej przez Fasolki: *Bo fantazja jest od tego, żeby bawić się na całego*. Życzę udanych lekcji z muzyką!

Bibliografia

- Grzymała-Moszczyńska, H., 2000, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Nomos, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pamuła M., Rzyska J., Dobkowska M., 2014, *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*, ORE, Warszawa.
- Pamuła M., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Rabiej A., 2009, *Lubię polski* cz. 1 i 2, Fogra, Kraków.
- Siek-Piskozub T., 2002, *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka na lekcji języka polskiego jako obcego*, Motivex, Poznań.
- Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Włączanie uczniów pochodzących z Somalii w szkoły stanu Minnesota w USA*, [w:] *Inny w polskiej szkole*, 2010, red. E. Pawlic-Rafałowska, Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa.
- <https://www.youtube.com/watch?v=73R9ssuVRuc> [dostęp: maj 2015]

- <https://www.youtube.com/watch?v=f9UDEs8pQ7A> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=fPzOtDkj00o> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=30BVfTvlSrE> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=uSt-IVNcN54> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=H8B9hH6JUzM> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=gx7QwibcDwY> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=hpjrJneSCV0> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=rXz-hKkUvoM> [dostęp: maj 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=DrRiHoIRkQ4> [dostęp: maj 2015]

The article emphasises the meaning of a song on the Polish as a foreign language lesson for foreign children. The author of the article stresses that song increases attractiveness of each lesson. Moreover, it helps to memorise vocabulary and structures by involving different centres of perception. In the article we can find wide variety of usage a song in every part of a lesson. The author proves that a few books available on the market cannot confine teachers' creativity. She encourages to come back to kindergarden times and look for songs with simple lyrics, easy to remember and show with body language. Undoubtedly, music helps to follow the rule: learn and have fun!

Barbara Łukaszewicz

„To samo niebo”, czyli Warszawa wczoraj i dziś w materiałach audiowizualnych

Przekazywanie wiedzy na temat wybranych polskich miast pojawia się w wielu koncepcjach wprowadzania elementów kultury na lekcjach

języka polskiego jako obcego. W indeksie haseł do proponowanego przez Grażynę Zarzycką i Mirosława Jelonekiewicza *Malego leksykonu kultury polskiej dla*

O KULTURZE

cudzoziemców poza nazwami miejscowymi pojawiają się obiekty zabytkowe wybranych ośrodków miejskich – wśród nich znalazły się zabytki Warszawy, m.in. Łazienki, Wilanów, Zamek Królewski, Uniwersytet Warszawski, getto warszawskie, Stare Miasto, Nowe Miasto, Cmentarz Powązkowski i Stara Praga (Zarzycka 2004, s.164, 165). Z kolei w proponowanym przez Annę Burzyńską i Urszulę Dobesz inwentarzu tematycznym i funkcjonalno-pojęciowym do nauczania języka polskiego jako obcego pojawia się pojęcie osławiania nowej lub innej przestrzeni (Burzyńska i Dobesz 2004, s. 120). To osławianie jest istotne dla osób, które uczą się języka polskiego na lektoratach w Polsce i znalazły się w nieznanym dotąd przestrzeni. Z drugiej strony trudno wcielić się w rolę przewodnika po mieście i lektoraty zamieniać w lekcje krajoznawcze. Jeszcze trudniej pokazać miasto w sali lekcyjnej. Elementem lekcji związanym z rozmawianiem o mieście jest przywoływanie nazewnictwa związanego z miastem. Może ono odbyć się równoległe z wprowadzaniem kolejnych przypadków deklinacyjnych czy przymków, ale i przy okazji nauki zwrotów związanych z pytaniem o drogę i udzielaniem informacji (Dawidiak-Kładozna 2005, s.225, 226). Można wtedy co prawda wprowadzić pracę z planem miasta, jednak poza poznawaniem nowych nazw topograficznych miasto i życie w nim nie zostaną unaocznione.

Okazją do zaprezentowania miasta w sali lekcyjnej mogą być materiały wizualne i audiowizualne. To one według Gunthera Storch, autora publikacji o dydaktyce języka niemieckiego jako obcego, odgrywają dużą rolę w podnoszeniu autentyczności zajęć, przyciąganiu uwagi uczniów i zaciekawieniu ich określonymi tematami i historiami (Storch za: Wolak 2013, s. 294) W czasach szerokiego dostępu do zasobów internetu można w nim znaleźć m.in. materiały, które przybliżą studentom przestrzeń, w której się znaleźli, lub pogłębią ich wiedzę na temat jej historii. Taką przestrzenią może być Warszawa – centralne miasto Polski, które nie każdy cudzoziemiec ma okazję dokładnie poznać. Krótkie filmy przedstawiające Warszawę to nie tylko namiastka zwiedzania tego miasta, ale również możliwość spojrzenia na nie z innej niż dotychczas perspektywy.



„Warsaw 24 H” to film stworzony przez fotografa Macieja Margasa, który sfotografował stolicę z dachów jej najwyższych wieżowców. W przyspieszonym tempie zostały pokazane 24 godziny z życia stolicy. Poza Pałacem Kultury i Starym Miastem zaprezentowano tu również okolice Stadionu Narodowego czy ujęcia znad brzegu Wisły. Autora interesuje to, czego nie da się zauważyć, kiedy patrzy się na warszawskie ulice z perspektywy przechodnia. Dominujące nad Warszawą wieżowce wyglądają w filmie jak element ładnej pocztówki o soczystych kolorach, mimo że pojawia się wiele głosów mówiących o nadmiarze drapaczy chmur w stolicy. Ten autorski punkt widzenia Warszawy można poddać dyskusji. Czy na pewno dominacja wieżowców w centrum stolicy dodaje jej takiego uroku? Czy pęd życia w mieście faktycznie może wzbudzać zachwyt, czy raczej powinien skłaniać do niepokoju? Film, mimo że wizualnie piękny, niekoniecznie musi wzbudzać bezrefleksyjny zachwyt. Z drugiej strony wśród dominujących w centrum budynków w filmie pojawia się również pomnik upamiętniający Powstanie Warszawskie. Do tego wydarzenia odnosi się w jednym z wywiadów sam autor: *Gdy zacząłem sam chodzić z aparatem, patrzeć na miasto z góry, to zdałem sobie sprawę, że tu jest coś więcej - tu jest duch (...) niezłomny. Niesamowite jest to, że 70 lat po tym, jak umarło, to miasto jest tym, czym jest*¹. W filmie podkreślony został więc związek teraźniejszości miasta z jego przeszłością, o której

¹ M. Margas, „Patrzę na Warszawę z góry. W tym mieście jest coś więcej. Jest duch” *N-I-E-S-A-M-O-W-I-T-E* zdjęcia 21-latka, który fotografuje miasto z dachów wieżowców. Rozmowę przepr. M. Gostkiewicz [online], [dostęp: 09.04.2015], dostępne w internecie: http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,138585,16534363,_Patrze_na_Warszawe_z_gory__W_tym_miescie_jest_cos.html.

nie sposób zapomnieć żyjąc w Warszawie i stykając się z miejscami upamiętniającymi jej tragiczną przeszłość.

Czterominutowy film „**The Capital**” stworzył Adam Michalski - fotograf-amator. Autor wykorzystał technikę animacji poklatkowej, składającej się z sekwencji zdjęć. Podobna technika została wykorzystana przy tworzeniu „Warsaw 24 H”. W filmie pokazano m.in. poranek w Parku Saskim i na lotnisku w Okęciu, zachód słońca nad Kopcem Powstania Warszawskiego, znany lokal Warszawa Powiśle, Trasę W-Z, warszawskie mosty – Świętokrzyski i Gdański. Film pokazuje więcej rozpoznawalnych w Warszawie miejsc niż „Warsaw 24 H”, ale przede wszystkim daje możliwość obserwowania miasta z innej perspektywy. Autor filmu patrzy na Warszawę oczami przechodnia, który widzi miasto w bardzo specyficzny sposób. Twórca filmu nie skupia się bowiem na pokazywaniu wieżowców w centrum miasta i charakterystycznych dla stolicy reklam wielkoformatowych, co przykuło uwagę jednego z komentatorów filmu. Autor przyznaje, że w filmie celowo unikał zdjęć uwieczniających billboardy: *Unikanie reklam wielkoformatowych jak ognia było jednym z wymagań, które sam sobie postawiłem przy tworzeniu tego filmu. Nie udało się go może zrealizować w 100% (...), ale i tak uważam, że jest nieźle*². „The Capital” jest ponadto próbą pokazania tego, co dzieje się naokoło ścisłego centrum miasta i niekoniecznie jest znane jako atrakcja turystyczna. Można się tylko domyślać, jak niewielu obcokrajowców widziało wschód słońca nad lotniskiem im. Chopina czy Warszawę nocą z perspektywy mostu Gdańskiego. Takie możliwości stwarza właśnie „The Capital”.

Szczególnym dla Warszawy czasem są tygodnie poprzedzające Boże Narodzenie. Iluminacje i dekoracje zdobiące centrum miasta zostały uwiecznione m.in. w filmie „**Warszawa nocą w Święta Bożego Narodzenia**” czy w „**Zakochaj się w Warszawie na święta**”. Ostatni film jest oficjalnym materiałem promocyjnym, który zachęcał mieszkańców stolicy



do obejrzenia świątecznych iluminacji w 2014 roku. Ze względu na cel promocyjny filmu jest on mniej spontaniczny niż pierwszy materiał. „Zakochaj się w Warszawie” pokazuje przede wszystkim ludzi cieszących się na nadchodzące święta. W tym filmie widzimy Krakowskie Przedmieście, podczas gdy „Warszawa nocą w Święta Bożego Narodzenia” prezentuje więcej świątecznie udekorowanych miejsc. W filmie można zobaczyć m.in. Nowy Świat, okolice Teatru Wielkiego, plac Trzech Krzyży czy nieistniejący już Dom Handlowy Smyk. Miasto w okresie bożonarodzeniowym jest inne niż na co dzień, przez co wydaje się ono bardziej wyjątkowe. Przestrzeń, w jakiej znajdują się wtedy mieszkańcy, nie pozwala zapomnieć o zbliżającym się czasie świątecznym, w czym Warszawa nie ustępuje innym światowym stolicom.

Na szczególną uwagę zasługują filmy pokazujące Warszawę sprzed lat lub porównujące dawną i współczesną architekturę miasta. Wiele takich materiałów znajduje się na kanale **Warszawa Przedwojenna**, który można znaleźć w serwisie YouTube. Wśród nich znajduje się czterominutowy film przedstawiający w kolorze Warszawę w przededniu wojny. Między innymi widać w nim, jak niegdyś wyglądały stołeczne tramwaje czy kamienice na Starym Mieście. Z kolei „**Te same miejsca przed wojną i dziś**” to okazja do porównania tych samych miejsc sprzed wojny z ich dzisiejszym wyglądem. Film można oglądać z wyłączonym głosem bądź też słuchając opowieści lektora, który wprowadza w świat przedwojennej stolicy. Z kolei film „**Przedwojenne tango, przedwojenna Warszawa**” to nie tylko okazja do obejrzenia zdjęć z 1937 roku, ale również do posłuchania jednego z przedwojennych tang pt. „To samo niebo”. W fil-

² Jeden z komentarzy autora, który można znaleźć pod filmem „The Capital” w serwisie YouTube, [dostęp: 09.04.2015], dostępne w internecie: https://www.youtube.com/watch?v=-WiyotL_HL8&feature=youtu.be.

O KULTURZE



mie można zobaczyć, jak przed wojną wyglądał Teatr Wielki czy plac Zbawiciela, ale także plac Napoleona, który dziś nosi nazwę placu Powstańców Warszawy.

Socjolog Robert Park powiedział, że *miasto to nie tylko konstrukcja instytucji i aparatów administracyjnych. Miasto to raczej stan ducha*³. Wirtualne wycieczki po mieście z pewnością nie oddają tego ducha w pełni. Mogą jednak zainteresować odbiorcę i skłonić do samodzielnego i dokładniejszego poznania miasta. Zainteresowanie mediów, jakim cieszą się krótkie filmy przedstawiające Warszawę, oraz duża liczba komentarzy umieszczana pod nagraniami świadczą o tym, jak wielu ludzi lubi tę formę przekazu. Powodem może być większy niż w przypadku oglądania zdjęć ruch i akcja pojawiające się w nagraniach wideo. W przeciwieństwie do fotografii materiały audiowizualne dają bowiem okazję do bardziej dynamicznego poznania przestrzeni, a także do zaobserwowania różnych sposobów widzenia miasta, jakie prezentują autorzy nagrań.

Zdjęcia z filmów: Plac Trzech Krzyży: „Te same miejsca przed wojną i dziś, cz. 3”, Warszawa Powiśle – „The Capital”, PKiN – „Warszawa 24 H”.

³ Cyt. za: M. Kołodziejczyk, *W poszukiwaniu prawdziwych warszawiaków* [w:] *Niezbędnik inteligenta. Miasta i ludzie*, 10/2014, s. 80.

Bibliografia:

- Anna B. Burzyńska, U. Dobesz, 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] W. T. Miodunka (red.) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny - programy nauczania - pomoce dydaktyczne*, Kraków, s. 120.
- M. Dawidziak- Kładoczną, 2005, *Elementy historii Polski na zajęciach języka polskiego jako obcego*, (w:) P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 225, 226.
- M. Kołodziejczyk, 2014, *W poszukiwaniu prawdziwych warszawiaków* [w:] *Niezbędnik inteligenta. Miasta i ludzie*, 10, s. 80.
- M. Margas, „Patrząc na Warszawę z góry. W tym mieście jest coś więcej. Jest duch” *N-I-E-S-A-M-O-W-I-T-E* zdjęcia 21-latk, który fotografuje miasto z dachów wieżowców. Rozmowę przeprowadził M. Gostkiewicz [online], [dostęp: 09.04.2015], dostępne w internecie: http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,138585,16534363,_Patrze_na_Warszawe_z_gory__W_tym_miescie_jest_cos.html.
- A. Wolak, 2013, *Media audiowizualne na lekcji języka obcego na przykładzie reportażu telewizyjnego* [w:] *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, T. 20, s. 294.
- G. Zarzycka, 2004, *Indeks haseł do „Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny - programy nauczania - pomoce dydaktyczne*, Kraków, s. 164-165, (współautor: M. Jelonekiewicz).

The article shows a few videos which present how Warsaw looks both nowadays, and in the Interwar Period. The videos can be a good way to present the city in a more exact way than the other ways e.g. city maps. The videos represent different points of view at the city and are based on different techniques of video's creating.

Anna Rabczuk
Katarzyna Kuś

„Pogoda jest obrzydliwa, dzieci chorują, a szef się na mnie wyżywa”, czyli o tym, jak narzekać po polsku

Amerykanin, który kurtuazyjnie zapyta Polaka „co słyhać?”, prawdopodobnie może się zdziwić, słysząc szereg narzekań. Oczywiście, nie żalimy się cały czas, a przesiąknięci poetyką amerykańskiego przemysłu kinematograficznego, często zdawkowo odpowiemy, że wszystko w porządku. Jeśli jednak będziemy trzymać się typowo polskiej konwencji, nie dość, że od razu zaczniemy utyskiwać na strzykanie w kręgosłupie, nawał pracy, brak słońca bądź odwrotnie – brak pracy i upał, to jeszcze będziemy wymagali w tym względzie wzajemności od naszego interlokutora. Jeśli ta potrzeba nie zostanie zaspokojona albo, co gorsza, nasz rozmówca powie, że u niego wszystko świetnie, dochodzi do nieporozumienia lub w skrajnym wypadku do urazu. Polacy lubią odczuwać solidarność w narzekaniu, skargach i żalach.

W *Brązowym zeszycie*¹ Wittgenstein pisał, że systemy językowe są grammi językowymi. Jak wszystkie inne gry muszą składać się z konkretnych elementów: graczy i ich umiejętności grania, pionków, posunięć, ale też reguł i strategii. Gry mają swój cel i swoją stawkę². Beata Drabik³ podkreśla, że dla Wittgensteina język jako twór istniejący poza czasem i przestrzenią nie jest ciekawy. To, co dotyka istoty języka,

to jego oddziaływanie na rzeczywistość tu i teraz, a to dlatego, że gry językowe są odzwierciedleniem konkretnych sposobów życia i mentalności. Uczestnicy gry muszą dysponować wspólną wiedzą o grze (*background knowledge*), żeby osiągnąć w niej sukces. Oznacza to, że osoby spoza konkretnego kręgu kulturowego nie mogą z powodzeniem grać w tę samą grę językową. To spostrzeżenie istotne dla zrozumienia wagi nauczania gier językowych charakterystycznych dla danej kultury.

W tym artykule zajmiemy się jedną ze strategii językowych zbliżających Polaków: sposobami mówienia o frustracji, niezadowoleniu, zdenerwowaniu, poczuciu krzywdy oraz o tym, w jaki sposób należy utyskiwać, żalić się czy skarżyć. Używając sformułowań Wittgensteina, to właściwe użycie narzędzi, narzędzi pochodzących z obcego świata, przyniesie jego nowym użytkownikom sukces komunikacyjny lub skaze ich na porażkę. Umiejętne posługiwanie się wymienionym słownictwem i używanie odpowiednich aktów mowy są o tyle istotne, o ile zazwyczaj nie mają zbyt wiele wspólnego z pierwotnym znaczeniem słów wchodzących w ich skład. Wobec tego zdaje się, że w procesie glottodydaktycznym bardziej niż o orientację w mentalności polskiej, a także o rozumienie literalnego znaczenia wyrażeń, będzie chodzić o to, co za Galissonem nazywamy „ładunkiem kulturowym” słów. Wittgenstein dowodzi, że jeśli gracze dysponują tą samą wiedzą, to wybierają znane im strategie językowe typowe dla danej społeczności. W Polsce często decydują się wobec tego

¹ L. Wittgenstein, *Brązowy zeszyt*, tłum. Ł. Sommer [w:] *Niebieski i brązowy zeszyt. Szkice do „Dociekań filozoficznych”*, Warszawa 1998.

² Por. M. Wołos, *Koncepcja „Gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków 2002.

³ B. Drabik, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Kraków 2010.

O KULTURZE

np. na narzekanie, plotkowanie, donos, doradzanie sobie, a nie chwalenie się czy rozmowę o polityce.

Według Wittgensteina, umiejętność gry jest zdolnością nabytą. Nie rodzimy się z wbudowanymi strukturami, które należy jedynie uaktywnić i czerpać z nich korzyści. Dziecko uczy się reakcji na poszczególne dźwięki, podpatrując dorosłych albo słuchając ich sugestii, innymi słowy – poddając się kindersztubie. Również umiejętność grania, a więc osiągania celów za pomocą zrytualizowanych form językowych, polega na zastosowaniu w praktyce zrytualizowanych form językowych i wiedzy na temat słów, a ściślej strategii słownych.

Z koncepcją gry językowej warto zestawić teorie Hymesa⁴, który twierdzi, że kompetencja komunikacyjna obejmuje nie tylko wiedzę gramatyczną, ocenę właściwego doboru słów, lecz także adekwatne użycie języka. Bardzo często jest ona wynikiem właściwej

obserwacji pozajęzykowej, dzięki której możemy prawidłowo odczytać intencje interlokutora. Trafność tej oceny pozwala na dobór odpowiednich środków wyrazu tak, by cała sytuacja zakończyła się sukcesem. Uczestnicy aktu mowy muszą wiedzieć, w której sytuacji językowo-psychologicznej się znaleźli, by przyjąć odpowiednią strategię. Ta będzie zazwyczaj wyrażana zupełnie innymi środkami językowymi w zależności od kraju, od mentalności narodowej. W jednych kulturach narzekanie jest stałym elementem *small talków*, właściwie wypada pomarudzić, w innych zaś opowiadanie o problemach osobistych byłoby po prostu nietaktem. Podczas badań⁵ nad polską grzecznością językową cudzoziemców, jeden z ankietowanych napisał: „I would like to learn how to complain in Polish in a polite way”. Proponujemy zatem zestaw ćwiczeń dla wyższych poziomów zaawansowania językowego, które staną się odpowiedzią na życzenie nie tylko studenta.

ĆWICZENIA

- I. Czy jako dziecko słyszałeś/aś, że łyżeczka w szklance może wybić ci oko? A może rodzice napominali cię często, że nie można bawić się jedzeniem? Przeczytaj frazy i zastanów się, co one oznaczają, a także w jakich sytuacjach rodzice mówią tak do dzieci. Czy w twoim kraju te zdania brzmią podobnie? Pierwsza interpretacja jest przykładem.**

„Bo ja tak mówię!”
 „Dopóki mieszkasz pod moim dachem, będziesz robić, co mówię!”
 „A gdyby koledzy chcieli skoczyć w przepaść, to też byś skoczył?!”
 „Gdy byłam w twoim wieku, nie miałam takich zabawek”
 „Nie zmuszaj mnie, żebym zawrócił samochód”
 „Czekaj, niech tylko ojciec wróci do domu!”
 „Której części słowa *nie* nie rozumiesz?”
 „Już ja ci dam powód do narzekania”
 „Nie pyskuj!”
 „Nie rób tak, bo ci to zostanie!”

0. Nie rób tak, bo ci to zostanie!

Sytuacja: Kiedy dziecko robi głupie miny i żadne prośby rodzica, żeby przestało, nie skutkują. Teraz już wiemy, że ta informacja nie była prawdziwa.

⁴ D. Hymes, „On communicative competence” [w:] *Sociolinguistics: selected readings*, red. J. B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth: Penguin Books 1977.

⁵ Badania przeprowadzone na potrzeby rozprawy doktorskiej Anny Rabczuk w latach 2012-2013.

O KULTURZE

Zastanów się, które komentarze rodziców najbardziej Cię złościły i irytowały. Czy sam używasz teraz tych zdań? Czy wyobrażasz sobie, że sam tak będziesz mówić do dzieci?

II. W ćwiczeniu znajdują się frazy, które wyrażają niezadowolenie lub irytację, niektóre budzą te uczucia. Niektóre z nich są typowe dla dzieci, inne dla rodziców. Zdecyduj, które pasują do rodziców, a które do dzieci. Porozmawiaj z koleżankami i kolegami w grupie o tym, kiedy te wyrażenia mogą być używane.

„Ja tego nie chcę, ja chcę hamburgera”.
 „Nie jedz tego, to dla gości”.
 „Zaaaraaaz”.
 „A lekcje odrobione?”
 „Jak już nie możesz, to chociaż mięso zjedz”.
 „Ile razy mam ci to powtarzać”.
 „Ja wczoraj wynosiłam śmieci”.
 „Przecież nic nie jest zadane”.
 „Marsz do łóżka!”.
 „Rób, jak uważasz”.
 „Ale to on zaczął!”

RODZICE	DZIECI
A lekcje odrobione?	

III. Spośród podanych wyrazów wybierz ten, który najbardziej pasuje w poniższym kontekście. Ułóż własne zdania z frazami odnoszącymi się do złości i zdenerwowania.

- Kalasanty nie znosi Petroneli. Już sam dźwięk jej głosu go z równowagi.**
 a) wynosi b) wyprowadza c) przesuw d) przepycha
- Uważaj, gdy będziesz go krytykować. On bardzo łatwo się, a gdy się zdenerwuje, nie daje się z nim pracować.**
 a) odkrywa b) wysuwa c) unosi d) kładzie
- Przestań już chodzić i marudzić, bo za chwilę wyjdę z siebie i obok.**
 a) pójde b) usiąde c) położe się d) stanę
- Długo wytrzymywała jego ciągle narzekania. Ale w końcu jej nerwy i zrobiła mu taką awanturę, że aż sąsiedzi wezwali policję.**
 a) ściągnęły się b) zniknęły c) puściły d) zerwały się

O KULTURZE

IV. W ćwiczeniu opisano kilka sytuacji, wybierz jedną z nich i napisz list. Pamiętaj, że skarga, zażalenie czy reklamacja muszą zawierać konkretne informacje. Nie zapomnij więc o następujących elementach:

- miejscowość i data
 - adresat
 - nadawca
 - tytuł (np. „skarga na...”)
 - formuła otwierająca (wnoszę skargę na..., zwracam się z prośbą o interwencję..., na podstawie artykułu...)
 - wskazanie problemu (jak najwięcej szczegółów, kto jest winny, okoliczności, fakty chronologicznie)
 - twoje żądania (postulaty, czego się domagasz)
 - wyrazy szacunku (z poważaniem, z wyrazami szacunku)
 - podpis
 - załączniki
- A. Od kilku miesięcy mieszkasz w pięknym apartamencie w świetnej dzielnicy. Jesteś bardzo zadowolony/a. Kilka tygodni temu do mieszkania obok twojego wprowadził się młody mężczyzna. Codziennie urządza przyjęcia. Głośna muzyka, śmiechy i krzyki rozlegają się do białego rana. Prosiłeś/aś sąsiada o respektowanie ciszy nocnej, jednak on nic sobie z tego nie robi. Czasami odpowiada ci agresywnie. Masz tego dość. Napisz skargę na sąsiada do administracji budynku.
- B. Jesteś bardzo zakochana w swoim wirtualnym przyjacielu. Poznaliście się przez internet i uznaliście, że tradycyjne listy są o wiele bardziej romantyczne niż wymiana maili. Od kilku tygodni piszecie więc do siebie długie, pełne wyznań i czułych słów tradycyjne listy. Przedwczoraj także przyszedł list od twojego ukochanego. Przeraziłaś się, ponieważ koperta była rozerwana. Dziś rano, schodząc do skrzynki pocztowej, zobaczyłaś, że listonosz manipuluje przy twoim liście. Oburzona zapytałaś, co ten mężczyzna robi. On zaś odpowiedział: „A wie Pani, tak dla śmiechu czytamy sobie z kolegami te bzdury, które Państwo wypisują”. Oniemiałaś, jednak teraz przyszedł czas na reakcję. Napisz skargę na listonosza.
- C. W zeszłym tygodniu wróciłeś z egzotycznych wakacji, które od dawna planowałeś ze swoją dziewczyną. Niestety oferta biura podróży nie pokryła się rzeczywistością. W hotelu zauważyliście: karaluchy, pleśń, brudną pościel. Obsługa nie mówiła w żadnym z języków, które ty znasz. Jedzenie było bardzo monotonne, a twoja dziewczyna narzekała, że ratownik jest otyły. Do tego jeszcze te straszne gołębie, które tak głośno gruchały przez cały dzień. No i słońce – cały czas upały i ani kropli deszczu. Co to biuro w ogóle sobie myśli?! Napisz reklamację.
- D. Od kilku miesięcy chodzisz na lektorat języka polskiego jako obcego. Twoja nauczycielka na każdych zajęciach robi małe testy, a do tego raz na miesiąc robi duży test. Musisz uczyć się dużo i systematycznie, jeśli nie chcesz zostać w tyle. Co więcej na lekcji używa tylko języka polskiego i często żartuje. Prosi was też o wykonywanie zadań w parach, grupach i to takich, które wymagają kreatywnego myślenia. Jesteś zmęczony i masz tego dość! Napisz zażalenie do dyrektora szkoły językowej.

V. „Źle, źle zawsze i wszędzie...”

W języku polskim istnieje wiele frazeologizmów ze słowem „ZŁY” lub „ŹŁE” odnoszących się do sytuacji, gdy ktoś jest niezadowolony, zniechęcony, zirytowany lub sfrustrowany lub które wywołują takie uczucia. Połącz frazeologizmy z wyjaśnieniami, kiedy i w jakich sytuacjach się ich używa, a następnie uzupełnij nimi luki:

O KULTURZE

0 h	<i>ktos jest zly jak osa</i>	a	Ktoś znalazł się w niewłaściwym miejscu, przybył gdzieś w niewłaściwym momencie, zgłosił się do niewłaściwej osoby.
1	I tak źle, i tak niedobrze.	b	Ktoś udaje zadowolenie, nie daje po sobie poznać rozczarowania i niezadowolenia.
2	<i>coś</i> przyjmuje zły obrót	c	Ktoś się nastawia pesymistycznie do czegoś, traci nadzieję na pomyślne załatwienie sprawy.
3	<i>źle ktos</i> trafił	d	Gdy coś zmienia się na gorsze, coś toczy się gorzej niż dotąd.
4	<i>coś</i> narobiło złej krwi	e	Coś jest okropne, męczące, uciążliwe.
5	<i>ktos</i> jest złej myśli	f	Komentarz do sytuacji, z której nie ma dobrego wyjścia.
6	<i>ktos</i> robi dobrą minę do złej gry	g	Coś stało się przyczyną wzburzenia, zdenerwowania, powstania konfliktów
7	<i>coś</i> jest jak zły sen	h	Ktoś jest bardzo niezadowolony i zezłoszczony.

1. Nie przejmuj się dziś moim marudzeniem. Coś mnie ugryzło, od rana nie mam humoru i jestem **...zła jak osa...**
2. Wykładowca do studenta: „Jeśli myślał Pan, że egzamin u mnie będzie łatwy, a ja się dam oczarować Pana erudycją i postawię Panu piątkę, to“
3. Początkowo wszystko szło po jego myśli, ale po miesiącu nagle sprawy
4. Powrót do domu, szybko zrobiło się ciemno, zimno i zaczęło padać, długo nie mogliśmy odnaleźć drogi i szliśmy przemarznięci i zrezygnowani przez blisko cztery godziny.
5. Poszedłem dziś na rozmowę kwalifikacyjną, ale raczej Nie umiałem odpowiedzieć na ich pytania, jękałem się, drżały mi ręce, chyba nie zrobiłem dobrego wrażenia.
6. Jeśli nie pójde na zajęcia, to będę musiała je odpracować w weekend, a jeśli pójde, to profesor odkryje, że znów się nie przygotowałam.
7. Jego wczorajsze wystąpienie w sejmie Posłowie oburzeni wychodzili z sali, krzyczeli „Skandal!”, dwóch zrezygnowało z dalszych prac w komisji.
8. Choć biznesmen dużo stracił na giełdzie, to wciąż, zapewniając współpracowników, że nie będzie musiał nikogo zwolnić ani zamykać zamiejscowych filii.

VI. Mężczyźni i kobiety czasami inaczej patrzą na te same rzeczy. W tabeli przedstawiono różne problemy, zastanów się, jak można je rozwiązać i uzupełnij tabelę. Pierwsze zadanie jest przykładem.

Problem [opinie mężczyzn i kobiet]	Co mówi kobieta (K) / mężczyzna (M)?	Jak myśli kobieta / mężczyzna, kiedy to słyszy?
On zapomina o ważnych datach!	K: „Kochanie, wczoraj minęły 4 miesiące od naszej pierwszej randki, naprawdę zapomniałeś? Tak mi przykro”.	M: 4 miesiące? Już? Kiedy ona to policzyła?
Ona nie rozumie, że teraz jest ważny mecz!	M:	K:
On nie ma ochoty iść ze mną na cały dzień do galerii handlowej!	K:	M:
Ona od 3 godzin nie wychodzi z łazienki, zaraz nie będzie sensu iść na imprezę!	M:	K:
On do 4:00 nad ranem grał na komputerze!	K:	M:
Ona każe mi oglądać babskie filmy!	M:	K:
On ogląda się za innymi kobietami!	K:	M:
Ona cały czas pyta, czy nie jest za gruba, i nic nie je!	M:	K:

O KULTURZE

On mnie nie słucha!	K:	M:
Ona cały czas mówi!	M:	K:
On odpowiada tylko „tak” albo „nie”. W ogóle nie wie, że jest coś takiego jak zdanie rozwinięte!	K:	M:

VII. W co grają Polacy? Proszę przyporządkować odpowiednie frazy do sytuacji, w których mogłyby się pojawić. Niektóre zdania pasują do kilku kategorii.

1. No tak słyszałam, że nie tylko z nim!
2. Ależ pani Basiu, żadnego wsparcia ani ze strony szefa, ani męża, ani syna! Normalnie ręce opadają!
3. W piątek też się spóźniła, właściwie to nigdy nie widziałem jej w pracy na czas! Powinien pan coś z tym zrobić.
4. Daj spokój! U mnie jeszcze gorzej!
5. I proszę pana, ja wracam do domu, a ten jegomość śpi sobie na półpietrze, jak ja się wystraszyłam! No mówię panu! Następnym razem to nie wiem, czy do pana dzwonić, czy policję od razu wzywać!
6. Już nie wiem, co z nią robić! Może ty jej pomożesz?
7. Zaproponowałam jej ostatnio wizytę u psychologa, a ona na to, żeby sama poszła się leczyć!
8. Oczywiście, że nie jestem tobą, ale na twoim miejscu...
9. Co ty mówisz?! A skąd wiesz?
10. Kasia też może potwierdzić, że jego zachowanie było co najmniej nie na miejscu.
11. No, ona też nie mogła mu uwierzyć, ale podobno tak ją przekonywał, że w końcu uwierzyła. Głupia!
12. Myślę, że na razie to najlepsze rozwiązanie.

narzekanie	doradzanie sobie	plotkowanie	donos

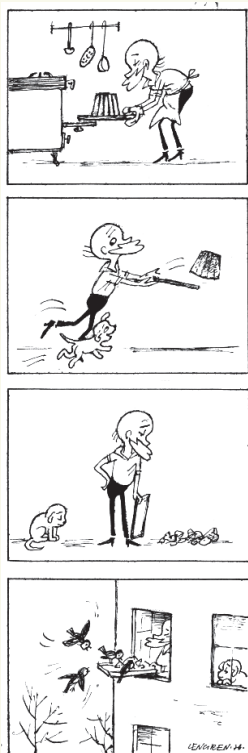
VIII. Proszę wybrać jedną z fraz i wykorzystać ją w dialogu obrazującym jedną z poniższych gier językowych: narzekanie, doradzanie, plotkowanie, donos.

(Alternatywnie można zaproponować studentom napisanie opowiadania, w którym musi wystąpić jedna lub więcej fraz z ćwiczenia VII).

IX. Profesor Filutek

Profesor Filutek jest bohaterem serii komiksowej karykaturzysty i rysownika Zbigniewa Lengrena, publikowanej w tygodniku „Przekrój” w latach 1948-2003. Profesor Filutek to elegancki starszy pan, zawsze ubrany w surdut i staroświecki melonik. Nie zawsze mu się w życiu powodzi, a właściwie to często spotykają go niepowodzenia. Dzięki pomysłowości i dużej radości życia potrafi jednak sobie z nimi dobrze radzić. Wybierz jedną z historyjek i opisz, jaki rodzaj niepowodzenia spotkał profesora Filutka oraz jak sobie z nim poradził.

O KULTURZE



A



B



C



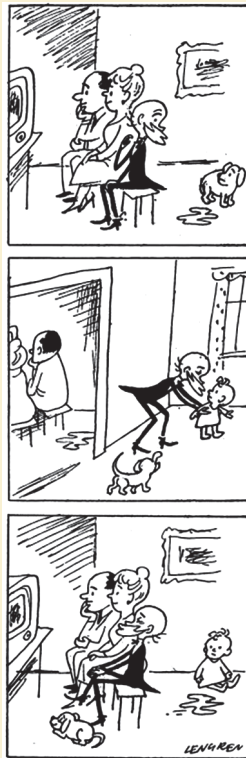
D



E



F



G



H

Przekrój nr 184

O KULTURZE

X. Z tekstu usunięto kilka zdań. Proszę zgodnie z podanym przykładem wstawić je w miejsce luk tak, aby powstał spójny tekst.

FRUSTRACJA W PRACY

Wśród osób zmieniających pracę wiele jest takich, które robią to dlatego, że są sfrustrowane swoim dotychczasowym miejscem zatrudnienia. [...E....] Czy frustracja zawsze musi się kończyć zmianą pracy?

Czynników, które mogą wywoływać frustrację pracowników, jest mnóstwo. [...(1)....] Część jest jednak zupełnie subiektywna – np. silne poczucie, że jedni pracownicy są faworyzowani kosztem innych, choć obiektywnie rzecz biorąc, nic takiego się nie dzieje. Są również osoby, które zawsze są niezadowolone, zatem zawsze znajdują jakiś powód do narzekań.

Niskie zarobki

Niezadowolenie z poziomu zarobków jest jedną z głównych przyczyn wymienianych jako powód do zmiany pracy. Pewnie większość z nas ma wrażenie, że za mało zarabia. [...(2)....] Niezadowolenie z zarobków można bardzo łatwo rozwiązać, przyznając pracownikom niewielkie, ale częste podwyżki.

Pomijanie przy podwyżkach i awansach

Jeżeli mamy poczucie, że swoją pracę wykonujemy dobrze, to czas bez podwyżki lub awansu może wywołać niezadowolenie z pracy. Oczywiście pomijanie przy podwyżkach i awansach będzie tym bardziej frustrujące, jeśli będzie skontrastowane z sukcesami innych osób. [...(3)....]

Ignorowanie pomysłów

Ignorowanie propozycji wysuwanych przez pracownika jest jedną z częstych przyczyn frustracji. Pracownicy, którzy mają najbliższy kontakt z klientem bądź pracują bezpośrednio przy jakichś maszynach, najlepiej wiedzą, co usprawniłoby proces usługi lub produkcji. [...(4)....] Wierne kopiowanie narzuconych wzorców może prowadzić wśród pracowników do poczucia, że ich zdanie jest niewiele warte, a oni sami są nieistotnymi trybikami w firmie.

Wyznaczanie do najgorszych zadań

Pracownikowi może bardzo przeszkadzać to, do jakich zadań jest przydzielany. [...(5)....] Pracownik, który ciągle jest przydzielany do najtrudniejszych projektów, na początku może z tego powodu odczuwać dumę, po pewnym czasie pojawi się jednak znużenie i poczucie, że jest wykorzystywany.

Obarczanie uciążliwymi i niepotrzebnymi obowiązkami

Oczywiście to, co jest potrzebne, a co nie, jest odczuciem bardzo subiektywnym. [...(6)....] Niewątpliwie jednak pewne prace można zorganizować w taki sposób, aby nie wywoływać u pracownika poczucia frustracji.

Na podstawie artykułu z portalu www.monsterpolska.pl

- A. Frustracja pojawia się zwłaszcza wtedy, gdy wiemy, ile zarabiają pozostałe osoby w firmie.
- B. Złuszczają się nagradzani nie na podstawie ich kompetencji, lecz osobistych sympatii.
- C. Inaczej wygląda to z punktu widzenia przełożonych, a inaczej z punktu widzenia ich podwładnych.
- D. Niestety, wiele firm kieruje się ogólnymi zasadami obowiązującymi w całej korporacji.
- E. Wiele z nich ma charakter obiektywny, np. zarobki bądź zajmowane stanowisko.

- F. Część z nich jest zadowolona z zarobków i swoich obowiązków, ale czasem inne czynniki powodują, że chcą przenieść się do innego pracodawcy.
G. Część z nich może oceniać jako nudne lub uciążliwe.

KLUCZ

Ćwiczenie V.

Pierwsza część ćwiczenia: 0h, 1f, 2d, 3a, 4g, 5c, 6b, 7e

Druga część ćwiczenia: 0. zła jak osa, 1. źle Pan trafił, 2. przyjęły zły obrót, 3. był jak zły sen, 4. jestem zły myśli, 5. I tak źle, i tak niedobrze, 6. narobiło zły krwi, 7. robił dobrą minę do zły gry

Ćwiczenie VII. Propozycja odpowiedzi:

narzekanie	doradzanie sobie	plotkowanie	donos
Daj spokój! U mnie jeszcze gorzej!	Oczywiście, że nie jestem tobą, ale na twoim miejscu...	No tak słyszałam, że nie tylko z nim!	W piątek też się spóźniła, właściwie to nigdy nie widziałem jej w pracy na czas, powinien pan coś z tym zrobić.
Zaproponowałam jej ostatnio wizytę u psychologa, a ona na to, żeby sama poszła się leczyć!	Już nie wiem, co z nią robić! Może ty jej pomożesz?	Co ty mówisz?! A skąd wiesz?	Kasia też może potwierdzić, że jego zachowanie było co najmniej nie na miejscu.
Ależ pani Basiu, żadnego wsparcia ani ze strony szefa, ani męża, ani syna! Normalnie ręce opadają!	Myślę, że póki co to najlepsze rozwiązanie.	No ona też nie mogła mu uwierzyć, ale podobno tak ją przekonywał, że w końcu uwierzyła. Głupia!	I proszę pana, ja wracam do domu, a ten jegomość śpi sobie na półpiętrze, jak ja się wystraszyłam! No mówię panu! Następnym razem to nie wiem, czy do pana dzwonić, czy policję od razu wzywać!

Ćwiczenie X.

1E, 2A, 3B, 4D, 5G, 6C

Źródła obrazków do ćw. IX

<http://ksiazkinaczacie.pl>

<http://www.catawiki.com>

<http://vk.com/filutek>

<http://mojecudownelata.pl>

<http://www.emito.net>

<https://dybuk.wordpress.com>

<http://www.hotmoney.pl>

The article is dedicated to teaching different forms of expressing annoyance, anger and frustration in Polish. In the theoretical part the authors discuss some implications of cross-cultural differences in language pragmatics when it comes

to irritation, exasperation or anger. The practical part consists of sample exercises that present specific Polish vocabulary used to express these negative emotions and discusses social situations in which they can be expressed.

Agnieszka Osakowicz

Aktywne uczestnictwo w kulturze – rola i znaczenie wydarzeń kulturalnych w procesie glottodydaktycznym (na przykładzie Międzynarodowego Festiwalu Brunona Schulza w Drohobyczu)

Festiwal artystyczny - „wydarzenie w kulturze”

Czym jest aktywne spotkanie z kulturą, doświadczenie kultury, bezpośredni kontakt z jej wytworem? Czym, wreszcie, jest wydarzenie w kulturze? Aby odpowiedzieć na te pytania, należy zwrócić uwagę na termin KULTURA. W wielości definicji tego pojęcia rysuje się wyraźny podział dualny. Z jednej strony określa się kulturę jako rzeczywistość myślową, abstrakcyjną (tak ją prezentuje np. Jerzy Kmita¹), z drugiej zaś jako sferę zachowań i wytworów, artefaktów – czyli uzewnętrznionych przejawów działalności człowieka (tak mówi o kulturze Antonina Kłoskowska²). W niniejszym ujęciu kulturę definiuje się, biorąc pod uwagę obie płaszczyzny, czyli „globalne” znaczenie tego terminu³. Traktuje się więc ją jako system treści, wzorów, wartości, symbolicznych systemów znaczeń i idei determinujących ludzkie zachowania oraz zbiór wytworów, „produktów” tych zachowań.

To szerokie rozumienie terminu kultura ma swoje uzasadnienie, gdy rozpatruje się pewien przejaw kultury, WYDARZENIE w kulturze, o którym w niniejszym ujęciu będzie mowa. Chodzi o różnego typu

festiwale, interdyscyplinarne imprezy kulturalne, performance i inne przedsięwzięcia artystyczne, które w ostatnich latach zyskują na popularności. Taki festiwal jest nie tylko wydarzeniem kulturalnym, ale też kulturowym. Jest aktem, w którym ogniskują się przejawy kultury materialnej i duchowej. Jest zarówno pewnym dynamicznym procesem, który cechują ruch, zmienność, trwanie – w czasie i przestrzeni, a jednocześnie stanowi pewną zamkniętą całość, element kultury mający swoje cechy i wpływający na rozwój i kształt tej kultury.

Kultura jest zawsze aktem twórczym. W tym wypadku objawia się ona zarówno w przestrzeni nienamacalnej, abstrakcyjnej (współczesny festiwal tworzy nową jakość w kręgu idei, wartości, zmienia ustalone kanony sztuki, przetwarza zastane idee, łączy artystyczne wizje), jak i w sferze wytworów kultury, widocznych znaków ludzkiego działania – „produktów” artystycznej działalności człowieka. Tej bowiem dziedziny kultury dotyczyć będą niniejsze rozważania.

Najważniejszym aspektem „wydarzenia w kulturze”, o jakim tu mowa, jest fakt, że mamy tu do czynienia z kulturą w użyciu, ze sztuką pozwalającą odbiorcy na aktywny w niej udział⁴. Odbiorca staje się więc uczestnikiem i to uczestnikiem twórczym. Tego typu wydarzenia kulturalne z założenia pozwalają odbiorcy na dowolność w zakresie interpretacji – odbioru

¹ J. Kmita, *Kultura jako rzeczywistość myślowa*, [w:] Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi, red. T. Kostyrko, Warszawa 1983, s. 15.

² A. Kłoskowska, *Sociologia kultury*, Warszawa, 2007.

³ O globalnym, antropologicznym pojęciu kultury A. Kłoskowska pisze: „obejmuje [ono] różnorodne postacie zjawisk: przedmioty stanowiące wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, a wreszcie stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki”, w: A. Kłoskowska, *ibidem*, s. 29.

⁴ Ten aktywizujący aspekt festiwalu będzie istotny dla omówienia roli tego typu wydarzeń w procesie glottodydaktycznym (o czym w dalszej części pracy).

proponowanych przekazów artystycznych. Zgodnie z założeniami Ingardenowskiej teorii konkretyzacji, wypełniania miejsc niedookreślonych, wyobrażenia odbiorcy, uczestnika festiwalu, „dopełnia” pierwotny przekaz, a to tworzy możliwości nowych i różnorodnych sensów. Przedmioty stanowiące rezultat, wytwór kultury (np. dorobek literacki i plastyczny Brunona Schulza, bo festiwal jemu poświęcony jest podstawą badawczą tego tekstu) otrzymują na festiwalu „drugie życie”, nabierają nowych kształtów, płynnie przechodzą przez granice różnych dziedzin sztuki (np. od literatury, przez spektakl teatralny, utwór muzyczny, po film). Stają się tym samym pewnym uniwersum treści kulturowych, ponadczasowym dziełem, z którym można obcować w dowolnie wybranej formie. Przykładem to potwierdzającym jest właśnie Międzynarodowy Festiwal Brunona Schulza w Drohobyczu. Skromny ilościowo dorobek artystyczny Brunona Schulza objawia się w trakcie kilkudniowego wydarzenia festiwalowego w różnych formach i wielu „wcieleniach”. Przekracza swe pierwotne granice prozy i rysunku, zawłaszczając tereny dramy, muzyki czy filmu. Ingarden na długo przed przyjściem fali popularności Schulza zwraca szczególną uwagę na twórczość tego artysty z Drohobycza, ostrzegając niejako przed zubażającym odbiorem jego dzieła, przed pominięciem czy niedostrzeżeniem jakichś sensów: „*Dzieła bardzo bogate w elementy wyglądowne z różnych dziedzin zmysłowych (np. „Sklepy cynamonowe” Brunona Schulza) może czytelnik o tyle fałszywie odtworzyć, iż zubaża wielorakie wyglądy*”⁵. Nasuwa się jednak pytanie o rolę, jaką ma odgrywać festiwal artystyczny: czy chodzi wyłącznie o interpretowanie dzieł sztuki? Festiwal taki jest przecież również przestrzenią, w której zaspokajają swoje potrzeby homo ludens. Huizinga określił zabawę jako „zachowanie swobodne, pozostające poza zwykłym życiem, podejmowane bezinteresownie i bez motywacji materialnych, w obrębie wydzielonego, sztucznego czasu, przebiegające zgodnie z regułami i powołujące do życia własne związki społeczne, grupy”⁶. Festiwal

artystyczny jest więc pewnego rodzaju zabawą sztuką. Jego uczestnicy, tak jak uczestnicy zabawy, tworzą własną przestrzeń, określają granice i wprowadzają swoisty porządek działań. Chętnie uwytatniają swoją odrębność wobec „zwyčajnego” świata. Tak jak w sferze zabawy, na festiwalu artystycznym nie obowiązują prawa codzienności. Jest więc festiwal, w pewnym sensie, również przestrzenią sacrum, „świętym widowiskiem” wyraźnie odrębnym od codzienności i świata zwyčajnego. Należy też zauważyć, że czas festiwalowy mieści się także w sacrum. To czas mityczny, pozwalający, jak pisał M. Eliade, na wyjście z czasu zwyčajnego⁷. Ten czas jest powtarzalny (Festiwal Schulzowski w Drohobyczu odbywa się niezmiennie co dwa lata), podlega regeneracji i zmusza do określonego zachowania. Pasjonaci twórczości Schulza spotykają się w niewielkim miasteczku na Ukrainie, są nastawieni na odbiór jego szeroko pojętego Dzieła, przygotowani do interpretowania, szukania własnych sensów, własnych sposobów modyfikowania formy artystycznego przekazu tych sensów. Są zmuszeni do przygotowania się do uczestnictwa w tym festiwalu również poprzez poznawanie języka – kodu, którym posługiwał się w swej twórczości artysta z Drohobycza. Sytuacja jest szczególna, gdyż osoby biorące udział w tym drohobyckim święcie reprezentują wiele krajów i wiele języków. Połączyć ich musi nie współczesna lingua franca, czyli język angielski, lecz język polski, bo tylko wówczas, obcując z oryginałem, można stać się pełnoprawnym uczestnikiem festiwalu. Jeden z ankietowanych (uczestnik festiwalu) na pytanie o to, czy festiwal, o którym mowa, może motywować do nauki języka polskiego, odpowiedział: „*Chęć prawdziwego, głębokiego zapoznania się z Schulzem i poważnego zbliżenia się do niego wymaga znajomości języka polskiego; w rzeczywistości nie zawsze i nie wszystko jest przetłumaczone na inne języki. Ponadto większość prac schulzologicznych napisana jest w języku polskim i osoby spotykające się na Festiwalu Schulzowskim w Drohobyczu bez znajomości języka polskiego potrafią zrozumieć, zobaczyć i doświadczyć o wiele mniej aniżeli ci, którzy taką znajomość mają*”.

⁵ R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. I, Warszawa, 1957, s. 48.

⁶ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa, 1973, s. 28.

⁷ M. Eliade, *Czas święty i mity*, [w:] tegoż, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, Warszawa 1974.

O KULTURZE

Tylko dopełniając „warunków uczestnictwa”, każdy odbiorca festiwalowych propozycji artystycznych ma możliwość rytualnego, obrzędowego przejścia ze sfery profanum w sferę sacrum⁸.

Znaczenie aktywnego uczestnictwa w kulturze dla procesu glottodydaktycznego

Wszystkie wyżej wymienione cechy festiwalu, traktowanego tu jako wydarzenie w kulturze, kierują uwagę na odbiorcę – uczestnika, zakładając jego aktywny wkład w to, co dzieje się w danej przestrzeni i określonym czasie. Owa aktywność, która determinuje udział w takim przedsięwzięciu, stanowi niezwykłą wartość w każdym procesie dydaktycznym, a więc również w glottodydaktyce. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że festiwal artystyczny może spełniać również funkcję dydaktyczną, to dostrzeżemy, jaki potencjał tkwi w tego typu wydarzeniach kulturalnych i jaką rolę odegrać one mogą w procesie uczenia się języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego. Piotr Garncarek pisze, że *„obecność kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest faktem od samego początku tego nauczania”*⁹, zastanawiając się jednak, czy zawsze była to obecność świadoma. Wielu badaczy zagadnienia zastanawia się nad funkcją i miejscem kontekstu kulturowego w procesie glottodydaktycznym w obrębie polszczyzny. W cytowanej tu rozprawie P. Garncarek stawia znamienne tezę: *„w glottodydaktyce nauczamy języka, kulturą próbujemy uwodzić”*¹⁰. Międzynarodowy Festiwal Brunona Schulza w Drohobyczu od wielu już lat „uwodzi” i przyciąga ludzi z całego świata, którzy rozpoczynają naukę języka polskiego po to, by obcować z oryginałem, by poznając twórczość Schulza, „wyczytać” też z niej istotę kultury opisanej przez polski język. Sytuacja, którą opisujemy tu festiwal wytworzył, jest bez wątpienia specyficzna. Proces

glottodydaktyczny przebiega zazwyczaj w kierunku – od języka do kultury w tym języku opisanej. W tym wypadku wektor został odwrócony: to wytwory kultury – dzieła Brunona Schulza – stanowią element prymarny, wyjściowy i to one prowokują do podjęcia trudu uczenia się języka obcego (języka polskiego). A więc, trawestując słowa Piotra Garncarka, kultura uwiodła, zanim rozpoczął się proces nauki języka.

Dlaczego uczestnictwo, aktywny kontakt z artefaktami kultury, np. ze sztuką tworzoną „tu i teraz” mogą być ważne dla procesu glottodydaktycznego? Dlaczego kursy językowe oferują tak bogaty wachlarz wydarzeń artystycznych, spotkań z „żywą” sztuką, z kulturą kraju, którego języka nauczają?¹¹ Oczywiście jest fakt, że w każdym procesie dydaktycznym aktywizowanie ucznia/słuchacza jest elementem koniecznym. Aktywność zakłada działanie, przeżywanie i odkrywanie. Prowadzi to dalej do samodzielności w pokonywaniu pojawiających się w całym procesie nauki problemów, poszerzania i pogłębiania wiedzy, rozwijania nowych kompetencji¹². Ilustruje to znane Konfucjańskie powiedzenie: „Powiedz, a zapomnę. Pokaż, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Podkreślić należy również fakt, że mowa tu o innym niż instytucjonalny typie uczenia się języka obcego, typie bezprogramowym, często spontanicznym i niezakładającym istnienia typowej relacji nauczyciel – uczeń.

Sztuka teatralna, wystawa, happening czy koncert muzyczny jako części składowe festiwalu związane są z antyczną kategorią katharsis. A jeśli tak, to zakładają wywołanie u odbiorcy emocji. Uczenie się poprzez przeżywanie jest metodą opisywaną przez wielu badaczy. W. Okoń nazwał tę grupę metod waloryzacyjnymi¹³. Franciszek Szlosek pisze o metodach eksponujących, które w procesie dydaktycznym wykorzystują film, sztukę teatralną, ekspozycję czy

⁸ O obrzędach przejścia pisał już w 1909 roku francuski etnolog Arnold van Gennep; A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa, 2006.

⁹ P. Garncarek, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, 2006, s.8.

¹⁰ P. Garncarek, op. cit., s. 11.

¹¹ Warto spojrzeć chociażby na programy kursów letnich organizowanych przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”.

¹² O metodach aktywizujących piszą chociażby: Cz. Kupisiewicz w „Dydaktyce ogólnej” czy W. Okoń we „Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej”.

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, 1987.

każdy inny przekaz połączony z przeżyciem¹⁴. Festiwal angażuje odbiorcę wielozmysłowo (wzrok, słuch, dotyk), co intensyfikuje przeżycia. „Uczenie się przez przeżywanie” to tytuł jednej z prac Władysława Zaczynskiego, w której autor udowadnia, że przeżycia emocjonalne mają ogromną wartość edukacyjną¹⁵.

Procesowi uczenia się nieodłącznie towarzyszą tzw. czynniki afektywne, związane ze sferą uczuć, emocji. Marek Szałek pisze, że od nich w dużej mierze zależy rezultat procesu uczenia się, lecz także sam fakt podjęcia decyzji o rozpoczęciu nauki (np. języka obcego)¹⁶. Badana przeze mnie grupa cudzoziemców aktywnie uczestniczących w Międzynarodowym Festiwalu Brunona Schulza w Drohobyczu podejmuje trud uczenia się języka polskiego, a o rozpoczęciu nauki decydują w większości przypadków wyżej wymienione czynniki. Zetknięcie się z twórczością ulubionego artysty w „jego” Drohobyczu, w tej „prowincji osobliwej” nie pozostawia gości festiwalu obojętnymi na język polski, który jest najważniejszym kodem komunikacyjnym tych spotkań.

Paweł Hostyński pisze: „Wychodzimy z założenia, że w procesie uczenia się języka obcego udział bierze cały człowiek. W dydaktyce obcojęzycznej może się to wyrażać (...) poprzez stosowanie muzyki, technik interakcyjnych (...), zaangażowanie emocjonalne”¹⁷. Bez wątpienia festiwal artystyczny zapewnia wyżej wymienione warunki, sprawiając, że udział w nim bierze właśnie „cały człowiek”. Takie wydarzenie kulturalne umożliwia też uczącym się języka obcego zweryfikowanie posiadanej wiedzy o języku, nabytych umiejętności językowych i odniesienie ich do rzeczywistości. „Istnieje [wśród uczących się języka obcego – przyp. A. O.] zapotrzebowanie na treści spoza sfery merytorycznej – pisze dalej Hostyński – odnoszące się głównie do relacji interpersonalnych oraz związanych

z nimi emocji”¹⁸. Według autora przywołanej pracy, uczący się języka obcego nie widzą sensu swoich działań w tym zakresie, jeśli proces edukacyjny opiera się jedynie na nauce języka, jeżeli „nie mogą go odnieść do otaczającego świata”¹⁹. Festiwal artystyczny jest niewątpliwie przestrzenią, która pozwala uczącym się obcego języka na realizację nie tylko celów odnoszących się do sfery kognitywno-poznawczej, ale również emocjonalnej. Takie wydarzenie umożliwia też indywidualne kontakty z przedstawicielami innej kultury, mówiącymi językiem stanowiącym przedmiot studiów.

Kontakt z żywą sztuką ułatwia przyswajanie języka, mimo że wymaga od uczącego się samodzielności i zdolności ewaluacji własnego kształcenia językowego. To sytuacja zakładająca dużą autonomię uczącego się. Skuteczność procesu glottodydaktycznego motywowanego spotkaniem festiwalowym zależy więc od kilku czynników: wieku uczącego się, cech osobowości, motywacji, zdolności językowych i doświadczenia w nauce innych języków. Autonomia, czyli samodzielność i niezależność w decydowaniu o różnych aspektach swojego życia, może odnosić się również do procesu glottodydaktycznego. „W odniesieniu do języka obcego pojęcie to będzie obejmowało zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego”²⁰. Przemysław Wolski mówi o różnych perspektywach takiej autonomii, zwracając uwagę na kompetencje konieczne do jej osiągnięcia. Są to m. in. kompetencje odnoszące się do wiedzy ogólnej, językowej, umiejętność przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się, psychologiczna dyspozycja uczącego się do sterowania własnymi procesami uczenia się, umiejętność wchodzenia w interakcje międzyludzkie decydujące o rozwoju poznawczym²¹. Tego typu kompetencji wymaga od uczestnika festiwalu –

¹⁴ F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Warszawa, 1995.

¹⁵ W. Zaczynski, *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.

¹⁶ M. Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań 2004.

¹⁷ P. Hostyński, *Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego*, w: *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, red. M. Pawlak, Poznań- Kalisz – Konin, 2008, s. 58.

¹⁸ ibidem, s. 58

¹⁹ ibidem, s. 58. Autor powołuje się tu na badania M. Bielińskiej.

²⁰ W. Wilczyńska, *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Poznań, 2002.

²¹ P. Wolski, *Autonomia a konstruktywizm*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego...*, op. cit.

O KULTURZE

obcokrajowca – wydarzenie kulturalne, w którym chce on wziąć aktywny udział, prowadząc przy tym (a często inicjując) proces nauki obcego dla siebie języka komunikacji tego festiwalu. Pamiętać należy, że grupa poznających język polski, o której tu mowa, jest specyficzna z wielu powodów, z których najważniejsze to: doświadczenie w nauce języków obcych, umiejętność kierowania własnym procesem uczenia się wynikająca z dojrzałości wiekowej (są to ludzie dorośli), silna motywacja do uczenia się języka polskiego, kompetencja kulturalna (uczestnicy festiwalu to często humaniści, ludzie przygotowani do odbioru dzieł nowych, proponowanych im wytworów kultury opisanych w innym języku). Ważne jest również to, że przybywający z różnych zakątków świata do Drohobycza fascynaci dzieła Schulza, są niejako *a priori* otwarci na poznawanie innej, często obcej dla siebie kultury. Jadą przecież do tego ukraińskiego miasta, by w międzynarodowym tygł, jakim staje się na kilka dni Drohobycz, rozpoznać i poczuć fragment kultury opisanej w języku polskim przez Brunona Schulza.

Podsumowanie

Aktywne uczestnictwo w kulturze, doświadczanie kultury odgrywa niewątpliwie istotną rolę i spełnia wiele ważnych funkcji w procesie poznawania świata w ogóle. Wydarzenie w kulturze, o którym tu mowa, nadaje dodatkową wartość takiej aktywności. Motywuje, zachęca, prowokuje do otwierania się na nowy język i kulturę przez niego opisaną. Odbiorca kultury, który ją osobiście przeżywa, przetwarza, staje się twórcą – zaciera się więc granica między twórcą a odbiorcą ogólnie rozumianego wytworu kultury (np. sztuki). Poza tym, co znamienne, takie uczestniczenie w wydarzeniu kulturalnym znacznie ułatwia przebieg procesu glottodydaktycznego. Festiwal, zawierając w swej istocie również element święta, zabawy (o czym była już mowa), realizuje także dobrze dziś znaną oświeceniową zasadę „uczyć, bawiąc”. Warto więc pamiętać o znaczeniu, jakie może mieć bezpośredni kontakt z kulturą dziejącą się „tu i teraz” dla wzbogacania doświadczeń i kompetencji językowych i kulturowych.

Bibliografia

- Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, 2008, red. M. Pawlak, Poznań- Kalisz – Konin.
- Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, 2002, red. W. Wilczyńska, Poznań.
- Eliade M., 1974, *Sacrum, mit, historia*. Wybór esejów, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Huizinga J., 2006, *Homo ludens*. Zabawa jako źródło kultury, Warszawa.
- Ingarden R., 1957, *Studia z estetyki*, t. I, Warszawa.
- Kłoskowska A., 2007, *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Szałek M., 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań.
- Szłosek F., 1995, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Warszawa.
- Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi*, 1983, red. T. Kostyrko, Warszawa.
- Zaczyński W., 1990, *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa.

Active participation in a culture, that is a direct contact with its creations, is an important part of foreign language teaching. Festivals of all kinds, which are gaining in popularity nowadays, are cultural events undoubtedly attractive not only for the learners of the language, which is the working language of the festival, but also valuable for the process of learning of this language itself. This article concerns the reasons why such cultural events are worth our attention when we think of teaching or learning of a foreign language (Polish in this case). In this text I have attempted to characterize the phenomenon itself and looked for those parts of it in which some potential can be found that would be of value to the process of language teaching. Such an event activates, involves its recipients emotionally and challenges to act and to discover. This is especially important if the recipient is a foreigner who, while entering the culture and taking part in it, is trying to learn the language which describes this culture at the same time. All my thoughts are based on the examination of a particular phenomenon and namely The International Bruno Schulz Festival in Drohobycz.

Anna Mijas

O reklamie w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Część II. Trzeba czasem puścić wodze fantazji, czyli o frazeologii polskiej w oczach cudzoziemców

W przypadku reklam wykorzystujących do budowy komunikatu funkcjonujące w języku polskim związki frazeologiczne kwestia rozpoznawania znaczeń wydaje się dla cudzoziemca jeszcze bardziej skomplikowana niż w przypadku polisemii. Problemy interpretacji wynikają tu po pierwsze z samej definicji frazeologizmu, która każe traktować go jako *połączenie wyrazowe [...] o utartym, zleksykalizowanym znaczeniu*¹. Stwierdzenie to zwraca uwagę na fakt, iż znaczenie związku frazeologicznego najczęściej nie jest równe sumie znaczeń poszczególnych jego elementów. Innymi słowy w większości przypadków bardzo trudno wnioskować o sensie frazeologizmu bezpośrednio ze znaczeń wyrazów, które go tworzą. Po drugie komplikacje w analizie takich reklam zależą od wielości modyfikacji leksykalnych występujących w obrębie samych związków frazeologicznych oraz towarzyszących im innych zjawisk językowych, jak choćby opisywane już: polisemia oraz homonimia wyrazowa, różnego typu wariacje fonetyczne, deminutywa czy też słownictwo pochodzące z języka potocznego².

Stosunkowo najprostsze do rozpoznania przez obcokrajowca są komunikaty przywołujące związki frazeologiczne na zasadzie wyliczenia, tak jak w reklamie dawnej sieci telefonii komórkowej Idea. Szalony

naukowiec wymienia po kolei różne rodzaje grosza przy użyciu frazeologizmów *złamany grosz* oraz *ciężki grosz* i dodaje do nich własne sformułowanie *grosz za smsa w POPie*. Wyjaśnienie znaczeń poszczególnych słów tych wyrażen cudzoziemiec otrzymuje z samego ekranu, na którym kolejno pojawiają się: moneta jednogroszowa złamana na pół oraz waga obciążona jednogroszówką. Oczywiście nie przekłada się to na znaczenie frazeologiczne tych związków wyrazowych, jednak takie zobrazowanie jest dla obcokrajowca wystarczające do zrozumienia komunikatu, który zakłada popularyzację usługi oferującej klientom wysyłanie wiadomości *sms* w cenie jednego grosza. Odniesienia frazeologiczne mogą zostać przywołane cudzoziemcowi hasłowo – *ciężki grosz* jako ‘duże pieniądze, duży majątek’³, a *złamany grosz* jako część wyrażenia *nie dać komuś złamanego grosza*, czyli po prostu ‘nic a nic’⁴.

Inaczej ma się ten problem w jednej z reklam sieci sklepów Biedronka, przedstawiającej produkty na lato. Tu związki frazeologiczne zostają niejako wkomponowane w dialog i stanowią wraz z resztą wypowiedzi integralną całość. Wyroby spożywcze ożywają w dyskusji na temat zawierania nowych znajomości.

Dwie części pomarańczy rozważają, jak trudno jest *znaleźć swoją drugą połówkę*, taką, która cię świetnie rozumie, a jak już się znajdzie, to najtrudniej jest *przetłamać pierwsze lody*. O ile pierwsze sformułowa-

¹ *Słownik terminów literackich*, red. Michał Głowiński, Zakład Ossolińskich, Wrocław 2002, s. 1671.

² Patrz: *O reklamie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część I. Dla mnie to kompletna chińszczyzna, czyli o problemach z polisemią i o grach homonimicznych*. [w:] Kwartalnik Polonicum, nr 18, 2015, s. 31-34.

³ *Słownik terminów literackich*, op.cit., s. 263.

⁴ Ibidem, s. 264.

O KULTURZE

nie wydaje się dość proste do odczytania przez cudzoziemca ze względu na dosłowne jego zobrazowanie w postaciach mówiących połówek pomarańczy oraz szlochającej samotnej czereśni, która przysłuchuje się ich rozmowie, o tyle drugie, jako typowy związek frazeologiczny o nieprzezroczystej treści, musi zostać obcokrajowcowi przetłumaczone w sposób hasłowy. Należy wyjaśnić mu, że chociaż czasownik *łamać* wskazuje na rozrywanie, kruszenie czegoś, a *lód* jest stanem skupienia wody bądź rodzajem potrawy, to połączenie wyrazowe *przełamać pierwsze lody* nie sprowadza się do rozbijania lodów na kawałki. W tym konkretnym zestawieniu poszczególne słowa nabierają zupełnie innego wymiaru i wyrażają ‘pokonanie trudności w nawiązaniu z kimś pierwszego kontaktu’⁵.

Jak się zatem okazuje, w tym wypadku kluczem do zrozumienia sensu komunikatu reklamowego nie jest przywołanie obrazów słów, ale rozpoznanie pełnych znaczeń związków frazeologicznych i odczytanie ich w odniesieniu do całości dialogu.

Niestety, w reklamach operujących frazeologią jako głównym kodem konstrukcyjnym pojawia się pewien haczyk, o którym wspomina Urszula Szyszko w swoim artykule dotyczącym gier językowych w reklamie, a który dodatkowo utrudnia jej odbiór obcokrajowcowi. Otóż z użyciem frazeologizmów w reklamie wiąże się prawie zawsze próba osiągnięcia dwuznaczności komunikatu poprzez *wyzyskanie przenośnego i dosłownego ich znaczenia*⁶. Dlatego na końcu omawianej reklamy Biedronki oczom widza ukazują się desery lodowe w pucharkach. Wydobywanie sensu dosłownego związku frazeologicznego odbywa się tu poprzez **deleksykalizację**⁷ słowa *lody*, co zdecydowanie utrudnia obcokrajowcowi zrozumienie konstrukcji całego komunikatu. Zestawienie związku frazeologicznego *przełamać pierwsze*

lody z obrazem lodów na stole przywodzi na myśl bardziej rodzaj słodkiej potrawy niż sposób zachowania w relacji z drugą osobą. Niedostrzeżenie tej dwuznaczności może spowodować, że reklama ta nie będzie w stanie oddziaływać na odbiorcę zagranicznego jako tekst perswazyjny i nakłonić go do zakupienia reklamowanego produktu.

Podobnie dzieje się w reklamie stacji paliw Orlen pochodzącej z serii zatytułowanej *Pan kierowca*, w której mamy do czynienia z dwiema płaszczyznami. Na plan pierwszy wysuwa się rozmowa pracownika nalewającego paliwo do baku samochodu z klientem stacji. Pracownik, oglądając auto klienta, zwraca się do niego: – Ładna jest ta kierowniczką, taka malutka, zgrabna, na co ten odpowiada: – *To prawda, tylko trochę źle się prowadzi*. W tle tego dialogu widać kierowniczkę znajdującego się na stacji sklepu, siedzącą przy kasie i przysłuchującą się rozmowie klienta ze sprzedawcą. Wydaje się być oburzona na słowa klienta o złym prowadzeniu się.

Dla rodzimego odbiorcy języka polskiego obie te płaszczyzny widoczne są jako próba skonstruowania dwuznaczności komunikatu przy użyciu związku frazeologicznego *źle się prowadzić*. Sens dosłowny wiąże się tu z czasownikiem *prowadzić* w odniesieniu do samochodu i w tym wypadku wypowiedź kierowcy oznacza, że źle mu się nim jeździ, że podczas jazdy odczuwa dyskomfort. Z kolei sensu przenośnego należy upatrywać ściśle w czasowniku zwrotnym *prowadzić się*, który w powyższym kontekście wskazuje na ‘osobę lekkich obyczajów’⁸. Tu dwuznaczność uzyskujemy dzięki pojawieniu się na ekranie kierowniczkę stacji benzynowej, która wygląda na niezadowoloną z wypowiedzi właściciela samochodu.

Mamy zatem w powyższym komunikacie do czynienia ze swoistą grą językową, która ogranicza jego przezroczystość. Wymaga to od odbiorcy zagranicznego po pierwsze rozpoznanie znaczenia użytego związku frazeologicznego, a po drugie odkodowanie znaczenia wyrazu *prowadzić się* po to, by mógł w pełni zrozumieć pomysł zastosowany w reklamie. Dodatkową pod tym względem trudnością staje się dostrzeżenie zdrobnienia *kierowniczką* w odniesieniu

⁵ Słownik frazeologiczny języka polskiego, tom I, red. Stanisław Skorupka, Wiedza Powszechna, Warszawa 1996, s. 395.

⁶ Urszula Szyszko, *Gry językowe w sloganach reklamowych*, „Język polski” 2000, z. 3/4, s. 228.

⁷ świadomy zabieg znaczeniowo-stylistyczny, polegający na doraźnym przywróceniu wyrazowi lub zwrotowi znaczenia wynikającego z jego budowy; *Słownik Wyrazów Obcych PWN*, str: <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=5370>

⁸ *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, tom I, op.cit., s. 754.

do kierownicy samochodu, skojarzenie go ze słowem *kierowniczka* oznaczającym osobę i odnalezienie w tej parze wyrazów polisemicznej osi komunikatu reklamowego.

Powyższe przykłady ukazują sytuację, w której warunkiem właściwego odbioru komunikatu przez cudzoziemca jest złamanie użytych w nim kodów, a więc chwytów językowych, powiązań między nimi, oraz poprawna ich interpretacja. W niektórych reklamach pojawiają się jednak modyfikacje związków frazeologicznych nieistotne z punktu widzenia obcokrajowca dla zrozumienia sensu przedstawianych treści. Co więcej, ich demaskacja mogłaby zaciemnić odbiór całości. Należą do nich tzw. **kontaminacje**. W ogólnym sensie kontaminacja to *utworzenie nowego słowa lub wyrażenia przez skrzyżowanie różnych słów lub wyrażen skojarzonych na podstawie podobieństwa brzmieniowego, związku znaczeniowego lub częstej przyległości kontekstowej*⁹, co oznacza po prostu przemieszczanie dwóch albo kilku elementów językowych i utworzenie niepoprawnych form. W obrębie związków frazeologicznych kontaminacje są najczęściej wynikiem *modyfikacji zakresu ich łączliwości semantycznej*¹⁰. W sloganie reklamowym dotyczą one głównie *przeniesienia utrwalonego połączenia wyrazów z jednego zakresu łączliwości semantycznej do innego*¹¹, by ostatecznie utworzyć połączenia nowe, mające znaczenie tylko i wyłącznie w kontekście danej reklamy. Jeden z producentów kosmetyków reklamuje swój produkt sloganem: *Z nowym dezodorantem NIVEA orzeźwiająca świeżość masz zawsze pod ręką*. Stanowi on modyfikację frazeologizmu *mieć coś pod ręką* polegającą na skierowaniu znaczenia ogólnego 'mieć łatwy dostęp do czegoś, mieć coś blisko' na pojęcie abstrakcyjne, jakim jest świeżość.

Kontaminacja frazeologiczna w reklamie jest skutkiem właśnie tego typu prób przenoszenia znaczeń. Dochodzi wówczas, najczęściej w sposób zamierzony przez twórców sloganu, do powstania niepoprawnego z punktu widzenia frazeologii związku o nowej wartości semantycznej. Zjawisko to występuje między

innymi w reklamie prasowej piwa smakowego Cooler (Ilustracja nr 1).



Ilustracja nr 1

Źródło: Radek Kasyk, *Regionalny wymiar outdooru*, <http://www.outdoorinfo.pl/felieton.aspx?id=30>, 23.06.2008.

Hasło *od razu wpadł mi w ramiona* powstało poprzez połączenie dwóch związków frazeologicznych: *paść komuś w ramiona* ('objąć, uściskać kogoś'¹²) i *wpadć komuś w oko* ('zwrócić czyjąś uwagę'¹³). Nowy slogan to forma niepoprawna w języku polskim, utworzona doraźnie, na potrzeby reklamy. Jednak dla obcokrajowca fakt ten jest nieistotny, gdy chodzi o zrozumienie sensu komunikatu. Staje się on dla niego czytelny przy zwykłym założeniu, że zwrot *upaść komuś w ramiona* sam w sobie jest frazeologizmem tłumaczącym się hasłowo. Próba odkrycia przed cudzoziemcem zjawiska kontaminacji mogłaby utrudnić mu rozpoznanie znaczenia nowego sloganu. Analiza taka miałaby ewentualnie sens na wyższych poziomach znajomości języka polskiego po to, by poszerzyć wiedzę obcokrajowca o nowe słownictwo.

Bywa też, że związki frazeologiczne są w reklamie skracane składniowo, tak jak w rozmowie między puszkami wędliny w kolejnej z odsłon Biedronki. W dialogu zostaje użyte sformułowanie *otworzyć się przed kimś*, będące krótszą wersją frazeologizmu *otworzyć przed kimś swoje serce*, który oznacza tyle, co

⁹ *Słownik terminów literackich*, op.cit, s. 259.

¹⁰ Urszula Szyszko, *Gry językowe...* op.cit, s. 230.

¹¹ Ibidem, s. 230.

¹² *Słownik języka polskiego*, red. Mieczysław Szymczak, tom III, PWN, Warszawa 1979, s. 18.

¹³ *Słownik języka polskiego*, red. Mieczysław Szymczak, tom II, PWN, Warszawa 1979, s. 503.

O KULTURZE

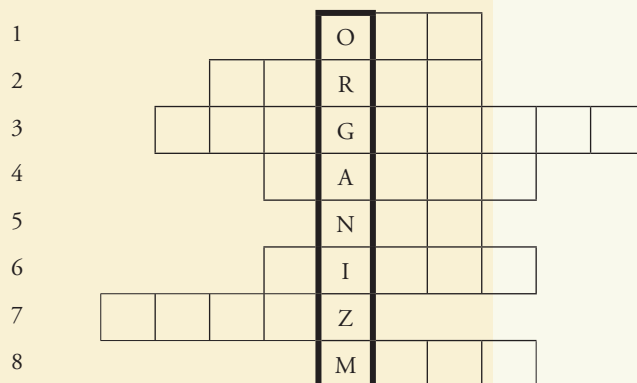
‘zwierzyć się komuś z uczuć, zmartwień, przeżyć’¹⁴. Jednak podobnie jak w przypadku kontaminacji wyjaśnienie pochodzenia nowego związku nie jest konieczne, by cudzoziemiec mógł właściwie odczytać komunikat reklamowy. Może być ono natomiast podane mu na zasadzie ciekawostki.

* * *

Kwestia złożoności problemów dotyczących zastosowania polskich związków frazeologicznych w reklamie stwarza lektorom uczącym języka polskiego jako obcego możliwość realizacji lekcji w sposób oryginalny i atrakcyjny dla studentów. Dobrze opracowany materiał reklamowy ma szansę pobudzić ich wyobraźnię, a także zweryfikować, utrwalić i poszerzyć dotychczas zdobytą wiedzę.

ĆWICZENIE 1.

Proszę obejrzeć 6 krótkich spotów reklamowych banku PKO BP (nr: 1, 2, 4 lub 5, 6, 7, 9) i odnaleźć w nich nazwy części ciała, a następnie uzupełnić krzyżówkę.



Odp. 1. oko; 2. serce; 3. kręgosłup; 4. palec; 5. nos; 6. pierś; 7. twarz; 8. mózg

ĆWICZENIE 2

Proszę obejrzeć 9 krótkich spotów reklamowych, a następnie połączyć występujące w nich związki frazeologiczne z definicjami (objaśnieniami).

1. <i>kamień spadł komuś z serca</i>	A. ktoś się czymś wzruszył lub zasmucił
2. odetchnąć pełną piersią	B. znać się na czymś, posiadać dużą wiedzę o czymś
3. mieć kogoś/coś w nosie	C. bardzo szybko

¹⁴ Słownik frazeologiczny języka polskiego, red. Stanisław Skorupka, tom II, Wiedza Powszechna, Warszawa 1996, s. 104.

O KULTURZE

4. puścić wodze fantazji	D. <i>ktoś pozbył się zmartwienia, poczuł ulgę</i>
5. uronić łzę	E. lekceważyć kogoś/coś
6. łąza się komuś kręci w oku	F. coś się komuś wydarzyło
7. poczuć wypieki na twarzy	G. odetchnąć głęboko, swobodnie, odczuć ulgę
8. mieć coś w jednym palcu	H. wierzyć w powodzenie czegoś, mieć nadzieję
9. coś komuś wypadło	I. nie starać się panować nad marzeniami lub barwnie o czymś opowiadać
10. być dobrej myśli	J. zapłakać
11. w mgnieniu oka	K. czerwienić się ze wstydu, zdenerwowania lub wskutek wysiłku fizycznego

O	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D										

ĆWICZENIE 3

Proszę połączyć podane wyrażenia tak, aby powstały właściwe związki frazeologiczne.

1. <i>puścić wodze fantazji</i>	oka
2. zrobić coś w mgnieniu _____	w nosie
3. odetchnąć _____	myśli
4. uronić _____	<i>fantazji</i>
5. poczuć wypieki _____	w oku
6. mieć coś/kogoś _____	pełną piersią
7. kamień spadł komuś _____	na twarzy
8. łąza się kręci _____	wypadło
9. być dobrej _____	palcu
10. coś komuś _____	łzę
11. mieć coś w jednym _____	z serca

ĆWICZENIE 4

Proszę uzupełnić poniższe zdania właściwymi związkami frazeologicznymi z ćwiczenia 2. Proszę pamiętać o odpowiednich formach gramatycznych.

- Niestety nie przyjdę na spotkanie, bo coś mi *wypadło*.
-, gdy zdałem egzamin na prawo jazdy. Wcześniej trzy razy oblałem.
- Była jak skała. Nie ani jednej Obiecała sobie, że nigdy więcej nikt jej nie zrani.

O KULTURZE

4. Gdy pojawią się pieniądze, wreszcie będziemy mogli
5. Rób, co chcesz. Ja to
6., gdy się opuszcza rodzinę na tak długo.
7. Jeśli masz problem z algebrą, poproś o pomoc Michała. On matematykę
8. Ten mecz będzie dla nas bardzo trudny, ale Zrobimy wszystko, żeby wygrać.
9. Spojrzała na niego i natychmiast Nie sądziła, że tak bardzo się jej spodoba.
10. On ma bardzo dużą wyobraźnię. Zawsze, gdy o czymś opowiada,
11. Wiemy, że mamy mało czasu. Nie martw się. Zrobimy to

TRANSKRYPCJE

1. przejrzysta karta kredytowa i kamień z serca

JESTEŚMY POD SERCEM.

– Co jest?

– A **kamień spadł z serca**. Organizm wziął przejrzystą kartę kredytową i ma wszystko pod kontrolą.

– Jak to?

– Normalnie. Po transakcji z PIN-em dostaje SMS z potwierdzeniem i informacją o dostępnych środkach.

– To ile ma środków ten nasz organizm? Myślałem, że jeden...

WEŹ PRZEJRZYSTĄ KARTĘ KREDYTOWĄ, A I TOBIE **SPADNIE KAMIEŃ Z SERCA**. BO DARMOWY SERWIS SMS UŁATWI CI KONTROLĘ WYDATKÓW. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

2. oddychać pełną piersią

LEWA DZIURKA W NOSIE

– Pracować się nie da. Jak żyję nie pamiętam takiej cyrkulacji.

– Podobno organizm wziął kredyt z dopłatą na mieszkanie.

– No i ?

– No i **odetchnął pełną piersią**.

– A to teściową **ma** wreszcie **w nosie**.

– Gdzie?

WEŹ KREDYT HIPOTECZNY Z DOFINANSOWANIEM W PROGRAMIE „MIESZKANIE DLA MŁODYCH” I **ODETCHNIJ PEŁNĄ PIERSIĄ**. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

3. puść wodze fantazji

JESTEŚMY W RĘKU

– Ty, Fantazja, co tak szalejesz?

– Organizm **puścił mi wodze**.

– I co?

– I łazienkę remontuje.

– A pieniądze skąd wziął?

– Na Mini Ratkę.

– Na Mini Ratkę... no tu nie zaszalał.

– Nie no..., tu bardzo racjonalnie. Szacunek.

TY TEŻ WEŹ MINI RATKĘ I **PUŚĆ WODZE FANTAZJI**, ZWŁASZCZA ŻE TERAZ MINIRATKA MA NISKIE OPROCENTOWANIE. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

4. wzruszająco przystępna MiniRatka

JESTEŚMY W KĄCIKU OKA

- *Nie, nie, nie, **nie uронię ani jednej łzy**. Nie ma pieczętki.*
- *Nie było czasu. Organizm tak szybko się wzruszył. A gdyby tak Pańska córka dzięki MiniRatce dostała gitarę i właśnie zagrała pierwszy koncert...*

I TOBIE **ZAKRĘCI SIĘ ŁZA W OKU**, KIEDY TWOJE DZIECKO ROZWINIE SWÓJ TALENT. TERAZ DZIĘKI MINIRATCE Z OPROCENTOWANIEM JEDYNNIE 9,99% TO WZRUSZAJĄCO ŁATWE. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

5. w mgnieniu oka

JESTEŚMY W OKU

- *A od czego w ogóle robi się takie mgnienie?*
- *A to różnie. Tym razem od MiniRatki.*
- *Aha...*
- *No wiesz... Wystarczy tylko wyciąg z konta i spełniasz swoje marzenia.*
- *A to co za jedni?*
- *Wycieczka ze ślepej kieszki. Ci to nigdy nic w życiu nie widzieli.*
- *Ale ładne...*

SPEŁNIJ SVOJE MARZENIA W **MGNIENIU OKA**. TERAZ MINIRATKĘ DOSTANIESZ BARDZO SZYBKO. WYSTARCZY WYCIĄG Z KONTA. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

6. MiniRatka z wypiekami na 5%

- *Przepraszam. Nie wiesz, dlaczego kazali nam tu przyjść z tymi wypiekami?*
- *Podobno organizm ogląda zestaw mebli, który może kupić na MiniRatkę.*
- *Mini...co?*
- *MiniRatkę, teraz z bardzo niskim oprocentowaniem, jedynie 5 procent.*
- *Procent?*
- *Chyba opuściłeś staż w mózgu...*
- *Za to z wypieków miałem celujący.*
- *Ognia!!!*

POCZUJ WYPIEKI NA TWARZY DZIĘKI MINIRATCE Z OPROCENTOWANIEM TYLKO 5% DO 5 TYSIĘCY ZŁOTYCH I SPŁATĄ DO 5 MIESIĘCY. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

7. bankowość w jednym palcu

JESTEŚMY W PALCU

Przygotować się do przelewania.

A: *Podobno tylko my pracujemy, a reszta organizmu ma luz. Wygodnisie. Czemu tak?*

B: *Bo organizm używa IKO...*

C: *... i ma całą bankowość w naszym palcu. Przelewy, płatności, saldo.*

A: *To należy nam się podwyżka.*

B: *A jak! Jestem dumny, że to nasz palec jest teraz najważniejszy. Kiedyś powiem wnukom: „Byłem wtedy w palcu, TYM palcu”.*

Z IKO **MASZ BANKOWOŚĆ W JEDNYM PALCU**. SPRAWDZAJ STAN KONTA I RÓB PRZELEWY, GDZIE CHCESZ I KIEDY CHCESZ. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

8. być dobrej myśli

TAM, GDZIE POWSTAJĄ MYŚLI

- *Wziąć MiniRatkę na Święta i spłacać mniej niż złotówkę dziennie za każdy pożyczony tysiąc złotych...*
- *O rety! Dobrze! Ty to jesteś dobra myśl.*
- *Teraz ty spróbuj.*
- *Wziąć MiniRatkę na Święta i miziać się pod choinką...*
- *Nadal jesteś kosmata, ale myśl dalej.*

BĄDŹ DOBREJ MYŚLI NA ŚWIĘTA. TERAZ DZIĘKI MINIRATCE¹⁵ TO PROSTE, BO ZA KAŻDY POŻYCZONY TYSIĄC MOŻESZ PŁAĆCIĆ MNIEJ NIŻ ZŁOTÓWKĘ DZIENNIE. PKO BANK POLSKI. DOBRYCH ŚWIĄT.

¹⁵ W reklamie „MiniRatka” pojawia się z błędem ortograficznym.

O KULTURZE

9. każdemu może coś wypaść

JESTEŚMY W KRĘGOSŁUPIE

– Słyszałeś, że organizmowi *coś wypadło*?

– Co?

– A rubinowe gody teściów.

– Bolało?

– Troszeczkę, ale organizm ma PKO Konto za Zero i skorzystał z dodatkowych pieniędzy, żeby kupić prezent. [rzucają dyskiem]

– Uff..., a już myślałem, że nam wypadnie...

– Dysk? Nam? Eeeee...

KAŻDEMU MOŻE COŚ WYPAŚĆ, DLATEGO OTWÓRZ PKO KONTO ZA ZERO Z MOŻLIWOŚCIĄ KORZYSTANIA NAWET Z TYSIĄCA ZŁOTYCH BEZ ODSETEK. PKO BANK POLSKI. DZIEŃ DOBRY.

Bibliografia

Urszula Szyszko, 2000, *Gry językowe w sloganach reklamowych*, „Język polski”, z.3/4.

Słownik frazeologiczny języka polskiego, 1996, red. Stanisław Skorupka, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Słownik języka polskiego, 1979, red. Mieczysław Szymczak, PWN, Warszawa

Słownik terminów literackich, 2002, red. Michał Głowiński, Zakład Ossolińskich, Wrocław

Słownik Wyrazów Obcych PWN, str: <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=5370>

In case of commercials which use Polish phraseological units to form a message, the recognition of their meanings seems to be very complex for foreigners. Interpretation problems result from the fact that, firstly, the meaning of a phraseological unit is not a sum of independent meanings of its parts. Therefore, in most cases, it is very difficult to deduce the meaning of a phraseological unit directly from its components. Secondly, the complexity of the analysis of such

commercials depends on a multitude of lexical modifications occurring within phraseological units and other linguistic phenomena which accompany them such as polysemy and lexical homonymy, different kinds of phonetic variations, diminutives and colloquial expressions. In spite of appearances, commercials in which phraseological units play a central role may become excellent didactic materials for teaching foreigners during a Polish class.

Joanna Prędoła

Co naprawdę jadł pan Zagłoba? – o kulinariach staropolskich na lektoracie JPJO

Kulinaria, gotowanie, tradycyjne potrawy – to nieodłączna część kultury każdego kraju; stanowią ilustrację stylu życia narodu, jego upodobań, a nawet warunków atmosferycznych panujących na danej szerokości geograficznej. Jako turyści, odwiedzając nowe miejsca, pragniemy spróbować tradycyjnej

kuchni kraju, w którym się znajdujemy, jednak rzadko zadajemy sobie pytanie, czym tak naprawdę jest tradycyjna kuchnia polska? Wielu odpowie: cóż to za pytanie? Przecież to proste! Kotlet schabowy, bigos, pierogi, gołąbki, żurek! Oczywiście, trudno się nie zgodzić, że potrawy te można obecnie uznać

za najpopularniejszych reprezentantów rodzimych kulinariów. Jednak czy zawsze tak było? Jak wyglądała kuchnia polska 100, 200, 300 lat temu? Aby choć w niewielkim stopniu przybliżyć uczącym się JPJO tę kwestię, proponuję zajęcia poświęcone temu tematowi. Są one zaplanowane dla osób na poziomie C1/C2 i obejmują około czterech godzin akademickich, przy założeniu, że jedna lekcja lektoratowa to dwie godziny akademickie, czyli 90 minut. Blok rozpoczyna część *Rozumienie ze słuchu* – proponuję tu krótki film pt. „Skąd się wzięły nazwy potraw?”, który pochodzi z kanału *Polimaty* dostępnego w serwisie *You Tube*. Film trwa około 6 minut i można wyświetlić go bez wcześniejszych ingerencji wprost z serwisu, jednak ja zdecydowałam się go zmodyfikować, używając narzędzia *Windows Movie Maker*, ze względu na krótki, acz mogący uchodzić za kontrowersyjny fragment, lecz pozostawiam to do indywidualnej decyzji lektora.

Następnie proponuję część konwersacyjną, która powinna bazować na rozmowie o tradycyjnej kuchni krajów pochodzenia słuchaczy oraz opowieściach o polskich daniach regionalnych – moim zdaniem jest to o tyle interesujące, iż dość rzadko mamy szansę poruszyć ten temat na lektoracie.

Część tekstowa to wywiad z Jarosławem Dumanowskim – historykiem kulinariów. Tekst ten ukazał się w jednym z elektronicznych wydań *Gazety Wyborczej* w dniu 23.04.2011¹. Na potrzeby lektoratu został on przeze mnie skrócony, jednak bez ingerencji w treść. Następnie od tekstu przechodzimy do części gramatycznej, czyli dopełniacza. Może się wydawać, że na poziomie C1/C2 ten temat jest zbyt łatwy, jednak trzeba zwrócić uwagę, że słuchacze nawet na najwyższym poziomie zaawansowania wykazują trudności z doborem poprawnej końcówki tego przypadku rzeczowników nieżywotnych w rodzaju męskim, czym podyktowany został wybór tematu gramatycznego. Aby materiał odpowiadał stopniem trudności poziomowi uczących się, ćwiczenia zostały utworzone w oparciu o przykłady z *Korpusu Języka Polskiego*.

¹ http://wyborcza.pl/1,76842,9474464,Co_naprawde_jadl_pan_Zagloba.html

W mojej propozycji została umieszczona również część słowotwórcza poświęcona tworzeniu formacji liczebnik + przymiotnik. W toku tworzenia tej części zrezygnowałam z używania terminów językoznawczych, aby prezentowany materiał był bardziej przystępny dla słuchaczy.

Na zakończenie bloku zaproponowany został quiz sprawdzający wiedzę na temat kulinariów polskich i staropolskich oraz część rozwijająca sprawność pisaną.

CO NAPRAWDĘ JADŁ PAN ZAGŁOBA?

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Proszę obejrzeć film pt. „Skąd się wzięły nazwy potraw?” i zanotować, skąd pochodzą nazwy takich potraw jak:

- a) MIZERIA –
- b) PIEROGI RUSKIE –
- c) PIZZA MARGHARITA –
- d) ROSÓŁ –
- f) MASŁO –

MÓWIENIE

- Obcokrajowiec odwiedza twój region. Co polecisz mu jako najbardziej tradycyjną potrawę?
- Jakie są tradycyjne potrawy w Twoim kraju?
- Co uważasz za najbardziej tradycyjne polskie danie?
- Czy znasz jakieś polskie dania regionalne?



O KULTURZE

ROZUMIENIE TEKSTU I SŁOWNICTWO

Co naprawdę jadł pan Zagłoba?

Szlachcic schabowego by nie tknął, bo „obsypywanie potraw tartym chlebem żadnego smaku nie czyni, ale potrawę oczernia”

Paweł Wroński: Gotuje pan czasem coś z kuchni staropolskiej?

Jarosław Dumanowski: Wstyd przyznać - raczej z kuchni włoskiej. Jestem historykiem, badam kulturę kulinarną. Nie wymaga pan chyba od historyka wojskowości, aby jeździł czołgiem i strzelał z pistoletu. Jednak od lat współpracuję ze specjalistami (...) - razem przygotowaliśmy wybór przepisów kulinarnych opartych na recepturach z najstarszej polskiej książki kucharskiej „Compendium ferculorum” Stanisława Czernieckiego.

Da się to zjeść?

W 2010 roku dzięki odwadze dyrektora muzeum w Wilanowie i pomocy jednej z wilanowskich restauracji urządziliśmy degustację potraw opisanych przez Czernieckiego. Ja efektem byłem zachwycony, goście twierdzili, że też.

Przykład?

Polewki: cebulowa i rozmarynowa. Polewki - wbrew temu, co serwuje się obecnie - to były zupy lekkie, na wywarze warzywnym albo bulionie. Zupa cebulowa kojarzy się z Francją, ale ta polska XVII-wieczna zrobiona była na cebuli lekko przysmażonej, jasnej. Z kolei zupa rozmarynowa, robiona przecież z przyprawy, to było wrażenie niesamowite - fantastycznie aromatyczna. Gdyby serwować te polewki podczas współczesnych przyjęć, uchodziłyby za dania supernowoczesne. Ale te receptury to wyzwanie dla kucharza. Co np. zrobić, skoro brakuje składników teraz niedostępnych. Nie ma miar wagowych,

a bywa, że nie wiemy dokładnie, czego kucharz chciał użyć.

Na przykład?

Jeśli w recepturach z XVII wieku znajduje się np. słowo „bulwy”, to nie chodzi o ziemniaki. U Czernieckiego to popularny wówczas topinambur.

Czyli musimy się pogodzić, że „staropolski” smak pozostanie dla nas tajemnicą?

Nigdy nie ma pewności, czy to jest akurat „to”. Nie wiem zresztą, czy pełna wiedza o dawnej polskiej kuchni spotkałaby się z entuzjazmem współczesnych konsumentów.

Dlaczego?

Polacy jadali kiedyś wiewiórki. Wyobraźmy sobie naszą reakcję, gdy na talerzu ląduje upieczona bohaterka kreskówek. Są przepisy, które o palpitację serca przyprowadziłyby miłośników zwierząt - na przykład kapłony upijane octem lub alkoholem i skubane na żywo. Albo paw - jeszcze w XIX wieku był jadalny. W średniowieczu i w XVI wieku z upodobaniem zjadano duże ptaki: bociany, czaple, łabędzie. W większości przypadków prawdziwa „staropolska” kuchnia byłaby dla współczesnych niejadalna. Jest taka relacja z podróży przyszłej małżonki królów Władysława IV i Jana Kazimierza, Marii Ludwiki Gonzagi, do Polski z 1646 roku. Wraz z królową przybył dwór. Podróż była koszmarnie długa. W końcu wszyscy głodni i zmęczeni dotarli do Gdańska, gdzie urządzono dla nich ucztę w stylu staropolskim. Później opisano tę ucztę jako wielką katastrofę. Goście z Francji nie zjedli prawie nic.

Co konkretnie było niejadalne?

Wszystko. Kuchnię polską można było porównać do kuchni indonezyjskiej. Do wszystkich potraw, nawet deserów, były dodane góry pieprzu, szafranu, imbiru, cynamonu, goździków, gałka muszkatołowa i kwiat muszkatołowy i jeszcze dużo octu, cytryn i limonek. Typowo polską przyprawą był też cukier, który przodkowie z upodobaniem dodawali do ryb, mięs i warzyw. Łączono wówczas smak ostry, kwaśny i słodki. Dla Francuzów nawykłych już do kuchni

² Jan Onufry Zagłoba herbu Wczele – postać literacka stworzona przez Henryka Sienkiewicza w *Trylogii*. Jest on ucieleśnieniem stereotypu polskiego szlachcica: przejawia skłonność do trunków, pieniactwa, mitomanii i lenistwa. Zarazem cechuje go wierność wobec towarzyszy, patriotyzm, dobroduszość i pomysłowość, która często ratuje go z opresji.

nowego typu, gdzie obowiązywała zasada separacji smaków, to było nie do zjedzenia.

Francuskim kucharzom Polska XVIII-wieczna stawiała opór poprzez wielkie uczyty i popijawy w stylu Karola Radziwiłła „Panie Kochanku”, które ilością wypijanego alkoholu budziły przerażenie przyjezdnych.

Owo „przerażenie” pijaństwem wynikało z tego, że polska uczta była zupełnie inaczej organizowana. Najpierw było jedzenie, a po jedzeniu dopiero pito wino, piwo, miody, a od XVIII wieku nieznane we Francji wódki. We Francji alkohol, głównie wino, towarzyszył jedzeniu. Ciekawe są też te opowieści, które ukazują „socjologię” ówczesnych relacji. Opisy zachowania przy stole podważają przesvědadczenie o demokracji szlacheckiej. Podczas uczyty część najuboższych panów nie była w stanie dopchać się do stołu. Istniała ściśle określona, wyznaczona przez gospodarza hierarchia. Ponieważ potrawy nakładano według tej hierarchii, niektórzy goście dostawali resztki albo puste półmiski.

Obiady czwartkowe Stanisława Augusta Poniatowskiego³, które przygotowywał Francuz Paul Tremo, były próbą zaszczepienia oświeceniowej, demokratycznej kultury stołu?

Nie wiem, czy był to świadomy program polityczno-kulturalny. Jeśli tak, to dobrze świadczył o królu. Przecież przy stole na równi uczestniczył w dyskusji z ludźmi kultury. Paul Tremo (...) był autorem pierwszej syntezy kuchni francuskiej z polską. Wykorzystywał staropolskie przepisy i włączał je do jadłospisu, najczęściej zmniejszając ilość palących przypraw.

Kim był Paul Tremo?

Był królewskim kucharzem. Jeśli Czerniecki i podobni mu kucharze to korzenie drzewa genealogicznego kuchni polskiej, to Paul Tremo jest jego pniem. Uczniem królewskiego kucharza był

Jan Szttyler, a na jego przepisach w dużej mierze wzorowała się Lucyna Ćwierciakiewiczowa, autorka słynnych i ciągle wydawanych „365 obiadów”. Mam na myśli prawdziwą kuchnię polską, a nie to, co oferują „bacówki” stojące przy drogach przelotowych nad morze.

Czy Stanisław Czerniecki albo Paul Tremo w tej „bacówce nadmorskiej” zamówiliby schabowego z kapustą?

Uciekliby z krzykiem. W staropolskiej kuchni niemal w śladowej ilości obecne są potrawy z wieprzowiny. W książce kucharskiej Czernieckiego jest sześć potraw ze ślimaków, a wieprzowina występuje tylko jako ewentualny dodatek lub wspomina się o niej poza tekstem głównym w jednej recepturze na kielbasy. Większość kielbas Czerniecki radził zresztą przyrządzać z drobiu, dziczyzny, a nawet ryb. Jeszcze w przepisach Paula Tremo mięso wieprzowe traktowane jest co najmniej z rezerwą. Ci, którzy mogą je spożywać, unikają go, tych, którzy mogliby je jeść, nie stać na nie. Wieprzowinę chętniej jadali przybysze, na przykład Niemcy. Prawdziwa popularność mięsa wieprzowego w Polsce to dopiero XIX wiek, czas przemysłowej hodowli świń oraz masowych armii, które wprowadzały wieprzowinę jako tanie mięso dla żołnierzy. Czerniecki z odrazą patrzył też na panierkę i podsmażaną bułkę tartą. Pisał, że „*obsypywanie potraw tartym chlebem żadnego smaku nie czyni, ale potrawę oczernia*”. Gdyby usłyszał, że obecnie w świecie istnieje potrawa „warzywa po polsku”, czyli warzywa z bułką tartą, albo „sos polski” - czyli masło z przysmażoną tartą bułką - to przewróciłby się w grobie. A panierowany schabowy to byłby dla niego skandal.

Jaka była przyczyna niechęci do wieprzowiny? Religijne tabu? Wpływ kuchni żydowskiej?

Skoro w Starym Testamencie pojawia się zakaz spożywania wieprzowiny, to być może zniechęcało to do niej naszych religijnych przodków. Dla wielu z nich koszerność produktów była gwarancją ich jakości i walorów zdrowotnych. Wieprzowina ze względu na pasożyty była mięsem wysokiego ryzyka.

³ Obiady czwartkowe, zwane także: *mądrymi obiadami* lub *czwartkami* - na wzór paryskich salonów literackich spotkania intelektualistów polskich.

O KULTURZE

Co w takim razie określiłby pan jako kulturowy czy religijny wyznacznik polskiej kuchni?

To zależy, o jakim okresie mówimy. Jeśli o kulturze kulinarnej Polski XVII i XVIII wieku, to zjawisko postu, polskiego postu, bardzo unikalnego. W Polsce post był rytuałem nie tylko o charakterze religijnym, ale także społecznym. Szlachta popierała i podziwiała tych, którzy pościli najwytrwalej. (...) Katolicy, a nawet duchowni, którzy przybywali z Francji, Włoch lub krajów habsburskich, byli przerażeni surowością polskiego postu. Są relacje, że w zaciszu domowym w ukryciu pili np. mleko, bojąc się, że polscy gospodarze odkryją ich zbrodnię.

Gdyby spojrzeć na sarmackie portrety, to nie wyglądają z nich osoby szczególnie zagłodzone.

Bo ówczesny „model żywienia”, szczególnie elity, to przeplatanie się najbardziej restrykcyjnego postu z długotrwałym, szalonym wręcz obżarstwem. Zdrowiu to raczej nie służy.

Gdy mówimy „kuchnia polska”, od razu przypomina się bigos i żurek. To obecnie margines światowych kulinariów. Jakie polskie potrawy są znane na świecie?

Apogeum popularności polskiej kuchni to czasy, gdy w Lotaryngii osiadł Stanisław Leszczyński⁴, teść Ludwika XV. Z tego czasu pochodzą np. takie „francuskie” receptury, jak przyrządzony specjalnie dla króla Stanisława niebieski (sparzony octem winnym) szczupak po polsku, gotowane w piwie i ostro doprawione raki po polsku, kuropatwy po polsku, także różne dania z cielęciny, baraniny i ryb, z wyjątkiem niekojarzącej się nikomu z Polską wieprzowiny. Po latach najsłynniejszy z nich polski szczupak tak się we Francji zadomowił, że w Europie zwano go szczupakiem po francusku.

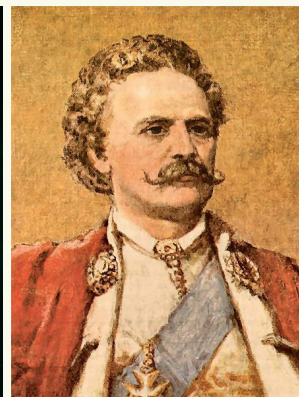
⁴ Stanisław Bogusław Leszczyński – król Polski w latach 1705–1709 i 1733–1736 jako Stanisław I Leszczyński, książę Lotaryngii i Baru w latach 1738–1766.

Zastanawiał się pan, jaką najdziwniejszą „polską” potrawę pan jadł?

Wydawało mi się, że po różnych średniowiecznych i barokowych pomysłach kulinarnych trudno mnie zaskoczyć, ale przyznam, że bardzo się zdziwiłem, próbując potrawki z bananów z czosnkiem na kozim łożu utrzymanej w stylu kuchni staropolskiej. Zadziwił mnie również kiedyś chłodnik z truskawek na wodzie z ogórków małosolnych z dodatkiem czosnku, pietruszki i śmietany, też w staropolskiej manierze. Ot, taka kuchnia fusion. Polska tradycja i nowoczesność.



Stanisław August Poniatowski



Stanisław Leszczyński

Proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Jakie przyprawy królowały na staropolskim stole?
2. Jakie rodzaje mięsa były najpopularniejsze w tamtych czasach, a jakich nie jadano w ogóle?
3. Dlaczego staropolska uczta nie przypadła do gustu gościom z Francji?
4. Jakie zmiany w tradycyjnej kuchni polskiej zaszły w XVIII i XIX wieku?
5. Czym różnił się post w Polsce od postu w innych krajach europejskich?
6. Czy i jakich staropolskich potraw chciałbyś/chciałabyś spróbować?

Czy po lekturze tekstu wiesz, co to jest: *drób, dziczyzna, bocian, czapla, szczupak, topinambur*?

GRAMATYKA – DOPEŁNIACZ (kogo? czego?) POWTÓRZENIE

Ćwiczenie 1. Proszę dopisać odpowiednią końcówkę.

1. Od poniedziałk___, 28 lipc___, w związku z awarią prąd___ uprasza się o niewłączanie komputer___, odkurzac___, piekarnik___ ani też telefon___.
2. Odkąd nie piję alkohol___ i nie jem pszennego makaron___ oraz białego ryż___, schudłam już 3,5 kilogram___.
3. Po ostatnim piątk___ nie mam ani grosz___, więc nici z mojego wyjazd___ do Rzym___ i Paryż___ . Nawet nic nie wyjdzie z Sopot___ . Będę mógł pojechać co najwyżej do Radomi___ . I to autostopem, bo mojego małego fiat___ przegrałem w pokera.
4. Do tego twardego kotlet___ potrzebuję ostrego noż___ i widelc___ . Podaj mi, proszę, jeszcze szklankę kompot___ z agrest___.
5. Nie jestem wielbicielek___ ekspresjonizm___ w sztuce, nie wyobrażam sobie jednak literatury bez romantyzm___ . Pozostałoby mi ostatniego rubla___ za spotkanie z Puszkinem.

Ćwiczenie 2. Proszę zdecydować: *kogo? co? czy kogo? czego?* (na podstawie „Korpusu Języka Polskiego”)

1. Nikt nikomu nie zabroni _____ (jeżdżenie) rowerem po osiedlu, oczywiście z poszanowaniem sąsiadów - uważa rzecznik (...)
2. Dyrekcja ZOZ-u w Zakopanem nie spodziewa się _____ (większy problem, l.mn). Jedyne obawy budzą ewentualne zakłócenia w dostawie prądu.
3. Prowadzi Marianex, posiada też _____ (znaczny udział, l.mn) w Władexie, zna _____ (prezes Szwagropolu). Jeżeli chodzi o zalety, to postawił na autentyczność.
4. Trzeci - słusznie chroniąc interesy _____ (rodzimy producent) - nie zna _____ (umiar) i przerzuca, poprzez zbyt szybko rosnące ceny, koszty swoich (...)
5. (...) a przede wszystkim fundusze emerytalne, nie mogą w krótkim czasie kupować _____ (duży pakiet, l.mn) akcji bez wpływu na ich cenę.
6. Nigdy nie zapomnę _____ (ten wieczór), kiedy niosłem do domu świeży instrument w czarnym (...)
7. Czego się napijesz? Mam tylko herbatę, proponuje Marcin. Chciałbym pisać _____ (tekst) do „Extasy” mówi. Może lepiej weź extasy i idź...
8. Nie da się unikać _____ (eksperyment, l.mn) tam, gdzie nie są one konieczne, ewentualnie zastępować _____ (eksperyment, l.mn) z udziałem _____ (zwierzę, l.mn) innym typem doświadczeń (...)
9. (...) Piotruś broni _____ (ptaszek) przed zakusami kota. Zjawia się dziadek i zabiera _____ (wnuk) z powrotem do domu.
10. Szłam piechotą, bo na _____ (bilet tramwajowy) nie było mnie stać, dosłownie brakowało nam _____ (chleb), grozili, że wyłączą prąd. Siedziałam i płakałam.
11. Gdy _____ (nasz ptak, l.mn) ubywa, rozpoczynają też przyloty armady skandynawskie i syberyjskie dziennego i nocnego (...)
12. (...) nam znakomitą agentkę - wrzasnął, nie panując znowu nad sobą - bo zazdroszczą mi _____ (sukces, l.mn).
13. Zamiast _____ (wzór geometryczny) w polu środkowym mogą się znajdować _____ (motyw roślinny, l.mn).
14. (...) w tej sprawie wystarczającym dowodem ex silentio: „Jeżeli ktoś będzie potrzebował _____ (świadek), aby złożyć zeznanie na wiecu przed setnikiem lub komesem (...)

O KULTURZE

15. Po co kupować _____ (płyta), która za chwilę się znudzi, skoro hitowe kawałki można ściągnąć z internetu.

Ćwiczenie 3. Proszę dokonać transformacji zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: czytać książkę → czytanie książki

1. pisać artykuł –
2. kolekcjonować znaczki –
3. spisać testament –
4. zetrzeć warzywa na tarce –
5. zagnieść ciasto –
6. usmażyć kotlety –
7. pozamykać okna –
8. poprawić poduszki –
9. prasować koszule –
10. wzmacniać mięśnie –
11. odmalować mieszkanie –
12. płacić rachunki –
13. polepszyć wyniki –
14. poprawić statystyki –
15. podnieść pensję –
16. odgrywać rolę –
17. odnosić sukcesy –
18. wytykać błędy –
19. zmienić sytuację –
20. zorganizować kurs -

Ćwiczenie 4. Proszę zamienić na negację.

1. Posprzątajcie pokój!
2. Zaśpiewaj piosenkę!
3. Powtórz tryb rozkazujący!
4. Zrób obiad!
5. Przyślij mi pieniądze!
6. Zapłać za mnie rachunek w restauracji!
7. Pokrój chleb na kawałki!
8. Pozamiataj chodnik przed domem!
9. Kup bilety do teatru!
10. Pożycz mi samochód!
11. Wytrzep dywan!
12. Wyjmij ręce z kieszeni!
13. Podnieś plecak z podłogi!
14. Podleż kwiatki!
15. Wyprasuj mi koszule!

O KULTURZE

Ćwiczenie 5. PRACA DOMOWA: Proszę ułożyć zdania z podanymi czasownikami.

spodziewać się, odmawiać/odmówić, wstydzić się, zabraniać/zabronić, próbować, kosztować/skosztować, tyknąć, najeść się, nabrać, nagadać komuś czegoś, domagać się

SŁOWOTWÓRSTWO – Jak tworzyć przymiotniki od liczebników?

część „liczebnikowa”	część „przymiotnikowa”
jedno-	-osobowy
dwu-	-poziomowy
trzy-	-piętrowy
cztero-	-pokojowy
pięć –	-drzwiowy
szesnasto-	-wieczny
dwudziesto-	-letni
stu-	-złotowy

Ćwiczenie 6. Proszę zapisać przymiotniki zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: pokój dla jednej osoby – pokój jednoosobowy

1. samochód, który ma troje drzwi –
2. staruszek, który ma siedemdziesiąt lat –
3. książka kucharska z XVII wieku –
4. banknot o nominale 200 zł –
5. rodzina, która składa się z siedmiu osób –
6. mieszkanie, które ma dwa poziomy –
7. wieżowiec, który ma trzydzieści pięter –
8. przedział, który ma osiem miejsc –
9. dąb, który ma tysiąc lat –
10. grupa, w której jest sześć osób –

Ćwiczenie 7. Proszę poprawnie zapisać daty.

1. w 1657 -
2. od 1707 do 1710
3. 1.09.1998 -
4. w latach 1939-1945
5. w 1918 -
6. w latach 2000-2005 -
7. od 1356 do 1413 -
8. 24.12.1900 -

QUIZ NA ZAKOŃCZENIE

1. Topinambur to: a) warzywo, b) owoc, c) przyprawa.
2. Śląskie są: a) pyzy, b) kopytka, c) kluski z dziurką.

O KULTURZE

3. Pierogi ruskie są z: a) owocami, b) ziemniakami i białym serem, c) mięsem.
4. Przyprawą popularną w kuchni staropolskiej NIE BYŁ/-A: a) cukier, b) bazylia, c) cynamon.
5. Kuchnia staropolska przypominała kuchnię: a) indonezyjską, b) chińską, c) niemiecką.
6. Danie staropolskie NIE BYŁ/A: a) raki po polsku, b) kotlet schabowy, c) zupa rozmarynowa.
7. Mizeria to sałatka z: a) pomidorów, b) buraków, c) ogórków.
8. Jakie mięso nie było popularne w kuchni staropolskiej? a) wieprzowina, b) dziczyzna, c) drób.
9. Pan Zagłoba był: a) politykiem, b) bohaterem literackim, c) artystą.
10. Pizza Margharita zawdzięcza swoją nazwę: a) kucharce, b) księżniczce, c) królowej.

KREATYWNE PISANIE

Poniżej znajduje się lista składników. Proszę na ich podstawie opracować przepis kulinarny. Proszę podać dokładne ilości i procedurę przygotowania. Można dodawać własne składniki.

Składniki podstawowe: ser, truskawki, suszone śliwki, keczup, jajka.

Składniki dodatkowe: cynamon, bułka tarta, cukier, majeranek, sól.

Bibliografia:

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, 2011, red. Władysław Miodunka, Kraków
 Pyzik J., *Przygoda z gramatyką*, 2006, Universitas, Kraków
 Kaleta Z., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
Gazeta Wyborcza: http://wyborcza.pl/1,76842,9474464,Co_naprawde_jadl_pan_Zagloba.html
Korpus Języka Polskiego PWN: <http://sjp.pwn.pl/korpus>

The aim of the text is, basing on a press article, to show the traditional Polish views on cooking

and food that were typical for our culture in XVII and XVIII century. It should provoke the discussion about what is meant as a “typical Polish food” and show variety and plentitude of our national dishes.

The article also involves the grammar part – Genetive in all its functions, word formation – as well as reading, writing and listening part. The author suggests certain conversation topics and shows chosen aspects of Polish culture.

WARSZAWSKI UNIWERSYTET MEDYCZNY

Urszula Swoboda-Rydz

JĘZYK POLSKI DLA STOMATOLOGÓW



Warszawa 2015