



KWARTALNIK POLONICUM

NR 28/29
Warszawa 2018

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

W numerze:

WSTĘP

O Szkole Języka i Kultury Polskiej oraz Katedrze Międzynarodowych Studiów Polskich Uniwersytetu Śląskiego – Jolanta Tambor 3

O JĘZYKU

Komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce – Barbara Morcinek-Abramczyk 12

Kompetencje komunikacyjne w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego na kursach przygotowawczych i semestralnych – Anna Gałęziowska-Krzystolik 16

W trosce o poprawną wymowę mówiących po polsku cudzoziemców – Karolina Graboń 19

Online-quiz Kahoot! i online-aplikacja Quizlet jako narzędzia do urozmaicenia lekcji jpjo – Natalia Moisienko 25

O LITERATURZE

Sztuka adaptacji w glottodydaktyce polonistycznej – Wioletta Hajduk-Gawron 30

Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej – prolegomena – Katarzyna Frukacz 33

Interpretacja tekstu literackiego na zajęciach z cudzoziemcami – wstępne rozpoznanie – Tomasz Gęsina 38

Herbertiada, czyli poznawanie poezji przez zabawę – Anna Gawryś 41

O nauczaniu literatury polskiej – wrażenia Włoszek uczących się jpjo – Adriana Loiodice, Rosalba Satalino 44

O KULTURZE

Elementy wiedzy o kulturze polskiej w nauczaniu obcokrajowców na przykładzie kulturowych konotacji polskiej gościnności – Aleksandra Achtelek 47

Film jako narzędzie glottodydaktyka – Agnieszka Tambor 52

Telewizja i jej gatunki w nauczaniu języka polskiego jako obcego – Aleksandra Kalisz 56

Kulturowe modele kobiecości i męskości w podręcznikach do nauczania języków obcych – na przykładzie podręczników polskich i francuskich – Patrycja Gardin 60

„Bawimy się” w teatr podczas zajęć z języka polskiego jako obcego – Agata Rudzińska 64

Kultura regionalna w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego – Aleksandra Cichon 67

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Język polski w Irkucku – Kinga Groszewska 72

Uczestnicy warsztatów metodycznych dla nauczycieli języka polskiego w Brazylii – charakterystyka odbiorców i ich potrzeb – Maria Czempeka-Wewióra 75

Cykliczne warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w Argentynie – Jagna Malejka 79

WOKÓŁ JĘZYKÓW ŚWIATA

Alfabet gruziński – Gvantsa Kobahidze 84

Próba odniesienia wyrazu „niegrzeczność” do języku koreańskiego – Chang Il You 87

Kirgiz i Kazach – etymologiczne podstawy kulturowej wspólnoty i odrębności – Akylai Bylkadyr Kyzy 90

Kwartalnik Polonicum. ISSN 1895-8427. 5 punktów w kategorii czasopism naukowych (część B - czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor). **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Aleksandra Święcka (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr 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 Achtelek, Uniwersytet Śląski; prof. dr hab. Ała 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 niezetelności naukowej i w przypadku ich zdemaskowania, zostaną o nich powiadomione instytucje zatrudniające autorów. Każdy numer zawiera streszczenie artykułów w języku angielskim. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 22 55 21 530, fax 22 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-666f1720-8820-4a46-91d1-e871e458b43e. **Okladka:** Archiwum Szkoły Języka i Kultury Polskiej oraz Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich Uniwersytetu Śląskiego. **Tłum.** Marcin Cieszkiewicz. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.



KWARTALNIK POLONICUM

NR 28/29
Warszawa 2018

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

W numerze:

CONTENTS

INTRODUCTION

- The School of Polish Language and Culture and the Department of International Polish Studies at the University of Silesia –*
Jolanta Tambor 3

OF LANGUAGE

- Extra verbal communication in language teaching –* Barbara Morcinek-Abramczyk 12
Communicative skills in the context of teaching Polish as a foreign language in preparatory and semester courses –
Anna Gałęziowska-Krzystolik 16
Safeguarding proper pronunciation of Polish-speaking foreigners – Karolina Graboń 19
Online quiz Kahoot! and online app Quizlet as tools for diversifying classes in Polish as a foreign language – Natalia Moisienko 25

OF LITERATURE

- The art of adapting in Polish Studies teaching –* Wioletta Hajduk-Gawron 30
Literary reportage in Polish Studies teaching – prolegomena – Katarzyna Frukacz 33
Interpreting literary texts in class with foreigners – initial overview – Tomasz Gęsina 38
Herbertiada, or uncovering poetry through playing – Anna Gawryś 41
Teaching Polish literature – impressions of Italians learning Polish as a second language – Adriana Loiodice, Rosalba Satalino 44

OF CULTURE

- Elements of knowledge about Polish culture for teaching foreigners through examples of the cultural connotation of Polish hospitality –*
Aleksandra Achtełik 47
Film as a device for the language instructor – Agnieszka Tambor 52
Television and its varieties in teaching Polish as a foreign language – Aleksandra Kalisz 56
Cultural models of femininity and masculinity in textbooks for teaching foreign languages – the case of Polish and French textbooks –
Patrycja Gardin 60
„Let's play” theatre during class in Polish as a foreign language – Agata Rudzińska 64
Regional culture in textbooks for learning Polish as a foreign language – Aleksandra Cichoń 67

POLISH LANGUAGE IN THE WORLD

- Polish language in Irkutsk –* Kinga Groszewska 72
Participants of methodological workshops for Polish language instructors in Brazil – characteristics of the recipients and their needs –
Maria Czempka-Wewióra 75
Cyclical methodological workshops for Polish language instructors in Argentina – Jagna Malejka 79

WORLD LANGUAGE

- Georgian alphabets –* Gvantsa Kobahidze 84
An attempt to relate the word 'impoliteness' to the Korean language – Chang Il You 87
Kirgiz i Kazach – etymologiczne podstawy kulturowej wspólnoty i odrębności – Akylai Abylkadyr Kyzy 90

WSTĘP

Szanowni Czytelnicy,

polecamy Waszej uwadze kolejny, tym razem podwójny, numer naszego pisma. Znajdują się w nim artykuły, których autorami są wyłącznie pracownicy i współpracownicy Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. To już trzeci, po „warszawskim i „wrocławskim” numer, w którym staramy się Państwu zaprezentować dorobek naukowy, dydaktyczny i wydawniczy wybitnych ośrodków akademickich, zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego. Prezentacje takie, kreowane i wypełniane treścią przez same Centra Językowe, powinny po czasie ułożyć się w spójną mapę, na której bez trudu można będzie odnaleźć wszelkie wskazania związane z historią i współczesnością, ale też specyfiką i specjalizacją w obrębie akademickiej

glottodydaktyki polonistycznej. Polecając lekturę kolejnego numeru Kwartalnika POLONICUM, pragnę zwrócić Państwa uwagę na różnorodność tematyczną zawartych w nim artykułów. To nic innego, jak egzemplifikacja coraz bardziej widocznej i oczywistej interdyscyplinarności nauczania języków obcych, gdzie wywód językoznawczy uzupełniany jest nieustannie wiedzą o kulturze, dociekaniem antropologicznym, podpatrywaniem psycho-, czy neurolingwistycznych badań i ustaleń.

Podążając tropem autoprezentacji poszczególnych Szkół i Ośrodków akademickich, już teraz pragnę poinformować, że kolejną z nich będzie zbiór artykułów naszych koleżanek i kolegów z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Piotr Garncarek

Jolanta Tambor

O Szkole Języka i Kultury Polskiej oraz Katedrze Międzynarodowych Studiów Polskich Uniwersytetu Śląskiego

Przedstawianie Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego zacznę nietypowo: od Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Motywację powierzchniową takiego porządku łatwo znaleźć bardzo aktualną – obecną prezeską Stowarzyszenia jest dr hab. Aleksandra Achtelek, wicedyrektor Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ. Motywacja głębsza to konsolidacja polonistycznego – polskiego i światowego – środowiska glottodydaktycznego. Wraz z powstaniem „Bristolu” przestaliśmy ze sobą konkurować, a zaczęliśmy współpracować. Poznaliśmy się,

polubiliśmy, znaleźliśmy w wielu kwestiach wspólny język (polski, oczywiście :)). Efektów tej współpracy jest wiele, ale w tym momencie chcę wskazać jeden: zaproszenie przez Kwartalnik „Polonicum” kolejnych szkół języka polskiego do zaprezentowania ich specyfiki i oferty dydaktycznej. Dziękując za tę możliwość, pragniemy się przedstawić.

Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego powstała w 1991 roku. Zaczęło się od organizacji letnich szkół – pierwsza w sierpniu 1991 r. trwała 3 tygodnie i zgromadziła 32 uczestników. Każda następna letnia szkoła trwała już 4 tygodnie,

z roku na rok przybywało uczestników – po dziesięciu latach liczba przekroczyła 100. Do dziś utrzymujemy limit ok. 150 osób – tyle mieści stołówka w kampusie UŚ w Cieszynie na jedną turę, tyle osób wchodzi do trzech autokarów wycieczkowych, tyle może swobodnie pomieścić się w pięknej sali konferencyjnej w Cieszynie, gdzie organizujemy różne imprezy, spotkania, gry, koncerty, pokazy i wreszcie w takiej grupie przed połową kursu jesteśmy wszyscy dobrymi znajomymi, rozpoznajemy się nawzajem.

Dość szybko Letnia Szkoła została przekształcona w jednostkę ogólnouczelnianą o pełnym, całorocznym trybie funkcjonowania i już po niespełna roku istniała jako Szkoła Języka i Kultury Polskiej. Przez 16 lat jej dyrektorem był prof. Romuald Cudak, od 2006 roku funkcję przejął prof. Jolanta Tambor. Pierwszy dyrektor Szkoły założył w tym czasie Katedrę Międzynarodowych Studiów Polskich na Wydziale Filologicznym UŚ, opracowując program stacjonarnych międzynarodowych studiów polskich I i II stopnia, które pokazują studentom Polskę (język, literaturę, kulturę) na tle języków i kultur różnych regionów świata: Dalekiego Wschodu, kultur śródziemnomorskich, Europy Środkowo-Wschod-

niej, Ameryki Północnej i innych. W tworzeniu i prowadzeniu tego programu doświadczenia pracy z cudzoziemcami w Szkole Języka i Kultury Polskiej okazały się bezcenne. Zresztą prezentacja języków i kultur studentów i uczestników różnych kursów jest jednym z ważnych elementów działalności Szkoły i Katedry. Ucząc cudzoziemców i Polaków zza granicy, staramy się wszystkich kształcić ku wielokulturowości – studenci polscy i zagraniczni razem prowadzą lekcje języków dla uczniów szkół podstawowych i średnich, warsztaty kulturowe i kulinarne dla mieszkańców miast województwa śląskiego czy międzynarodowe, otwarte dla wszystkich chętnych, pokazy tradycji, zwyczajów i obrzędów. Początkiem tych przedsięwzięć był cieszyński Wieczór Narodów, organizowany najpierw we własnym gronie uczestników letnich szkół w auli uniwersyteckiej, aż wreszcie 15 lat temu został przeniesiony na Rynek w Cieszynie. Wieczór Narodów to pokazy narodowych tańców, recytacje poezji, śpiewanie piosenek, prezentacje narodowych strojów, poczęstunki narodowymi potrawami samodzielnie przygotowywanymi przez studentów. Impreza przyciąga tłumy cieszyńian i turystów, otwiera ją Burmistrz, kończy się polonezem na 200 par, gdyż



WSTĘP

do studentów chętnie i licznie dołączają widzowie i przechodnie.

Ważnym składnikiem działalności Szkoły jest kształcenie przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego oraz dokształcanie czynnych nauczycieli pracujących za granicą. Na całym świecie coraz więcej osób chce się uczyć języka polskiego – kolejne pokolenia emigrantów zaczynają wracać do korzeni i poszukują w sobie elementów tożsamości swych rodziców czy dziadków, budzi się potrzeba poznawania języków etnicznych w miejscach, gdzie przez wiele lat panowały doktryny jednojęzyczności, język polski zyskuje na znaczeniu w Europie, gdyż stał się jednym z oficjalnych języków UE itd. Potrzeba więc coraz większej liczby wykwalifikowanych nauczycieli. Kształcimy ich przede wszystkim na Podyplomowych Studiach Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego – prowadzimy je już od 1999 roku, obecnie mają 3 semestry i zawierają specjalny blok zajęć dla osób, które chciałyby uzyskać kwalifikacje nauczycielskie, gdyż nie zdobyły ich na studiach stacjonarnych. Prawie 20 edycji Podyplomowych Studiów przeprowadziliśmy za granicą we współpracy z miejscowymi uczelniami (to m.in. Uniwersytet im. Humboldtów w Berlinie, Uniwersytet w Lipsku, Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki), polskimi placówkami dyplomatycznymi czy organizacjami polonijnymi (np. Ogólnokrajowy Samorząd Polski na Węgrzech). Kontakty zagraniczne pokazały nam też zapotrzebowanie na krótsze formy dokształcające – serie warsztatów metodycznych, seminaria z gramatyki i poprawnej wymowy polskiej, lekcje pokazowe z omówieniami, ćwiczenia tworzenia programów nauczania i konspektów. Tego typu warsztaty przy finansowym wsparciu Senatu RP, MSZ, MNiSW i różnych fundacji i stowarzyszeń odbywają się w różnych miejscach na świecie – w Kanadzie, USA, Kazachstanie, na Ukrainie i Białorusi, niektóre są regularne i cykliczne: w brazylijskiej Kurytybie we współpracy z Konsulatem Generalnym RP, w Buenos Aires z Ambasadą i Związkiem Polaków w Argentynie (w wyniku warsztatów powstał Związek Nauczycieli Polskich w Argentynie i założono pierwszą szkołęk



polską w Paragwaju), w Moskwie na zlecenie Instytutu Polskiego.

Do nauczycieli i przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego jest skierowana seria *Sztuka czy/i to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* pod naukową redakcją prof. prof. J. Tambor, M. Kity i A. Achtelek. Seria przeznaczona jest dla tych wszystkich, którzy chcą się nauczyć, jak efektywnie i zarazem efektownie przekazać wiedzę o naszym języku, literaturze, kulturze. Z tego kompendium korzystają nauczyciele nie tylko w Polsce, ale i poza jej granicami. Autorami są znawcy poszczególnych tematów – pracownicy naukowcy Uniwersytetu Śląskiego, doświadczeni lektorzy i profesorowie wizytujący w różnych ośrodkach zagranicznych oraz zaproszeni goście – glottodydaktycy z innych uczelni polskich i zagranicznych.

Każda ze szkół języka polskiego w Polsce ma swoją specjalność. Naszą są na pewno multimedia i literatura w nauczaniu. Już w latach 90. ubiegłego wieku Szkoła zorganizowała serię konferencji „Multimedia/komputery w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, dziś ta tradycja wróciła w corocznych wiosennych seminariach Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich, do których Szkoła jest zapraszana,



poświęconych nowoczesnym technikom w dydaktyce. SeminaRIA są prowadzone z wykorzystaniem technik zdalnej komunikacji, więc mogą w nich uczestniczyć studenci nie tylko z innych ośrodków w Polsce, ale i na świecie – prelegentem jednego z seminariów był np. prof. Piotr Horbatowski i do udziału zaprosił swoich koreańskich studentów, którzy wraz z nim zasiedli przed kamerami Skype’a w Seulu, by ze swoimi polskimi kolegami wziąć udział we wspólnej dyskusji. Rozważania teoretyczne przekładają się na praktykę. W Szkole powstało kilka nowoczesnych pomocy glottodydaktycznych, np. GRAMPOL – komputerowy program wspomagający nauczanie polskiej gramatyki, FRAZPOL (sjikp.old.us.edu.pl/frazpol) – program do uczenia polskiej frazeologii, Głoski polskie – poradnik z ćwiczeniami do uczenia poprawnej wymowy polskiej z płytą DVD i przygotowywanym zestawem ćwiczeń online.

Literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego to również zagadnienie, które stanowi

zarówno namysł badawczy, jak i obszar praktycznej działalności dydaktycznej. W tym roku Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich we współpracy ze Szkołą organizuje już siódmą konferencję zatytułowaną „Literatura polska w świecie”, tym razem poświęconą reportażowi. W Szkole powstało kilka serii, poświęconych wykorzystaniu tekstów kultury – literackich, filmowych, piosenek – w nauczaniu. To np. serie: Biblioteka Interpretacji – z tomami: *Czytając Barańczaka* (D. Pawelec), *Białoszewskiego* (R. Cudak), *Herberta* (D. Opacka-Walasek), *Miłosza* (J. Olejniczak), *Czytaj po Polsku, czyli popularne „poczytajki”*, książeczki z tekstami literackimi oryginalnymi lub adaptowanymi i ćwiczeniami, które pomagają zrozumieć tekst i wykorzystują go jako pretekst do doskonalenia znajomości języka polskiego. To wreszcie kolejne wydania w serii Leksykon Polski („100”): 100 filmów polskich, które każdy cudzoziemiec powinien zobaczyć – *Polska półka filmowa* (A. Tambor) i zeszyt ćwiczeń do tej książki (A. Tambor i J. Budzik), na druk czeka 100 cytatów. I pomoce nieulożone w serie: *Śpiewając po polsku* (J. Tambor i A. Majkiewicz) z polskimi piosenkami czy literacko-frazeologiczne karty (*Znajdź pytanie, znajdź odpowiedź* oraz *Co to znaczy? Czy to wiesz?* Wioletty Hajduk-Gawron i Małgorzaty Smereczniak). Te publikacje i gry są jedną z wizytówek Szkoły.

Szkoła swe liczne aktywności prowadzi za granicą w ramach zawartych umów bilateralnych, programu Erasmus+ oraz dotacji i grantów. Jest ich wiele. Owocują różnymi projektami: dydaktycznymi, naukowymi, popularyzatorskimi, wydawniczymi. Te ostatnie to m.in. nowe podręczniki przeznaczone specjalnie dla konkretnych odbiorców. Po latach pisania podręczników ogólnych (warto wskazać *Dzień dobry* A. Janowskiej i M. Pastuch, *Miło mi panią poznać* A. Achtelek i B. Serafin czy *Polski mniej obcy* A. Madei i B. Morcinek), do dziś chętnie używanych w grupach wielojęzycznych, przyszedł czas na podręczniki adresowane do odbiorcy jednojęzycznego. Niespełna dwa lata temu został wydany w UŚ podręcznik *Polski jest prosty* dla studentów japońskojęzycznych B. Morcinek-Abramczyk, obecnie powstaje specjalny podręcznik dla początkujących

WSTĘP

Chińczyków, który zostanie wydany równocześnie w Chinach i w Polsce.

Coraz częściej w wyniku umiędzynarodowienia grup studenckich powstają prace licencjackie i magisterskie o tematyce porównawczej. Studenci chętnie przyglądają się swoim językom i kulturom na tle polskiej oraz językowi polskiemu i polskiej kulturze na tle swoich własnych. Powstają prace ważne dla piszących, a przy tym niezwykle ciekawe dla promotorów i recenzentów, gdyż pokazują nowe spojrzenia na wiele zjawisk, otwierają nowe perspektywy. Pracownicy Szkoły i Katedry opiekują się też międzynarodowymi doktoratami (pod opieką naukową prof. Jolanty Tambor doktoryzowała się m.in. Claudia Mihaela Florea-Hygen z Rumunii, zaś prof. Romuald Cudak był promotorem rozprawy

doktorskiej dr Li Yinan, obecnie szefującej pekińskiej polonistce, na obronę czeka doktorantka z Ukrainy, Kateryna Metelska, która napisała rozprawę pod kierunkiem prof. Małgorzaty Kity). Powstają kierunki studiów, które kończą się uzyskaniem podwójnego dyplomu. Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich wraz z Instytutem Filologii Wschodniosłowiańskiej od roku akademickiego 2017-2018 uruchomiły specjalny kierunek na pierwszym poziomie kształcenia: Język rosyjski – program język biznesu z komunikacją kulturową, który w przyszłym roku ukończą dwie absolwentki, studentki z Northeastern University w Shenyang w Chinach. Program zakłada, że cztery semestry studiów są realizowane w uczelni macierzystej, a na kolejne cztery studenci przyjeżdżają na Uniwersytet Śląski. Cykl kończy się podwójną





obroną, a więc i uzyskaniem podwójnego dyplomu – uczelni polskiej oraz chińskiej. Dzięki temu absolwenci będą zapewne bardziej konkurencyjni na międzynarodowym rynku pracy.

By dzielić się wiedzą i doświadczeniem z różnych pól tematycznych, już w 1992 roku został powołany do życia kwartalnik „Postscriptum”, który w roku 2008 przekształcił się w półrocznik „Postscriptum Polonistyczne”. I znów – by łączyć polonistyki, a nie dzielić je na krajowe i zagraniczne – w skład Rady Naukowej weszli najwybitniejsi badacze działający na rzecz promocji języka polskiego w świecie – ludzie świata nauki, kultury, sztuki z niemal wszystkich kontynentów. Ta początkowo niewielka rozmiarowo i objętościowo publikacja po niemal 30 latach jest cenionym czasopiśmie naukowym, wpisanym na listy uznanych rankingów i baz naukowych – polskich i zagranicznych (jak np. CEJSH, ERIH+ czy Index Copernicus). Każdy numer poświęcony jest jakiejś

dziedzinie czy dyscyplinie, jakiemuś zagadnieniu – językoznawczemu, kulturoznawczemu, literaturoznawczemu czy wreszcie glottodydaktycznemu, choć zdarzają się numery bez monograficznego zamysłu. Bardzo cenione są przez odbiorców numery w całości opisujące stan polonistyki działających na zagranicznych uczelniach w jakimś określonym regionie świata – polonistyki wieloletnich, o bogatych tradycjach polonistycznych i ważnych dokonaniach. Dotychczas opisano np. polonistyki Ameryki Północnej, Włoch, krajów niemieckojęzycznych, Bułgarii, Ukrainy, Dalekiego Wschodu oraz Czech i Słowacji. Odmienne punkt widzenia pozwala bowiem spojrzeć na prezentowaną problematykę szerzej, pełniej, głębiej. Nad tak zarysowaną wizją i misją czasopisma czuwa redakcja pod kierunkiem redaktora naczelnego, prof. Romualda Cudaka.

By uzmysłowić wszystkim, dla których wizja Polski w świecie i promocja języka polskiego jest istotna,

WSTĘP

w jakim miejscu jesteśmy obecnie pod tym względem i stworzyć spójną i ujednoliconą wizję obecności polszczyzny w różnych kręgach językowych i kulturowych świata, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zaproponowało Uniwersytetowi Śląskiemu powołanie komisji eksperckiej ds. opracowania strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie. Spotkania odbywały się cyklicznie na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Komisji przewodniczyli wspólnie prof. Jolanta Tambor (UŚ) i prof. Władysław T. Miodunka (UJ). Efektem prac komisji było kilkusetstronicowe opracowanie stanu i perspektyw nauczania języka polskiego jako obcego we wszystkich przedziałach wiekowych oraz na wszystkich poziomach zaawansowania w Polsce i za granicą – w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego oraz poza tymi systemami: w szkołach sobotnich, szkołach przyparafialnych, na kursach itp. Ważne miejsce w opracowaniu znalazła literatura polska i jej dostępność za granicą, wiele uwagi poświęcono promocji filmu polskiego za granicą, opisano stan funkcjonowania polszczyzny w przestrzeni publicznej poza Polską. Każdy rozdział kończy się propozycjami, sugestiami, wskazaniem

możliwości poprawy sytuacji. Do prac w komisji eksperckiej zostali powołani przedstawiciele uczelni wyższych w Polsce, których ogromne doświadczenie zapewniło wysoki poziom merytoryczny projektu. Obecnie przygotowana jest do druku publikacja będąca rezultatem prac zespołu. Mamy nadzieję, że posłuży ona kolejnym pokoleniom uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców, łącząc ich pasję przekazywania/uczenia się języka, literatury, kultury – słowem: polskości. Jest to bowiem cel, który Szkole Języka i Kultury Polskiej UŚ przyświeca od bez mała 28 lat, a Katedrze Międzynarodowych Studiów Polskich od siedmiu. W sumie realizujemy go więc już 35 lat :)

Słowa kluczowe: Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ, kwartalnik "Postscriptum"

The present issue of the POLONICUM quarterly in its entirety is dedicated to presenting The School of Polish Language and Culture at the University of Silesia in Katowice, founded in 1991. The text is a presentation of the institution's activities.

WSTĘP

Semestralne kursy języka polskiego – semestr zimowy i letni każdego roku akademickiego	Kursy przeznaczone są dla studentów UŚ i innych uczelni w województwie śląskim, wykładowców UŚ oraz dla wszystkich osób zainteresowanych nauką języka polskiego (w tym dla osób mieszkających i pracujących w Polsce). • Kursy języka polskiego są prowadzone na wszystkich poziomach znajomości języka – zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu. • Godzina lekcyjna na kursach trwa 45 minut. Podstawowy moduł nauczania składa się z 60 godzin lekcyjnych. Za zaliczenie 60 godzin kursu przyznaje się 6 punktów ECTS. • Liczebność grup nie przekracza 15 osób.
Roczny kurs przygotowawczy dla cudzoziemców zamierzających podjąć studia w języku polskim w Polsce	Kurs jest prowadzony na podstawie uprawnień nadanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przeznaczony jest dla tych cudzoziemców, którzy pragną podjąć studia w języku polskim na wyższej uczelni w Polsce. • Uczestnikami kursu mogą być osoby pragnące podjąć studia zarówno na kierunkach humanistycznych, jak i ścisłych – program kursu jest dostosowany do wybieranego przez uczestnika kierunku studiów (praktycznej nauce języka polskiego towarzyszą zajęcia językowe uwzględniające leksykę i idiomatykę specjalistycznego języka przedmiotów, jakie zamierza studiować kandydat). • Kurs rozpoczyna się w październiku i trwa 2 semestry: od października do stycznia i od połowy lutego do czerwca. • Kurs obejmuje 780 godzin lekcyjnych. Praktyczna nauka ogólnego i specjalistycznego języka polskiego trwa 600 godz., czyli po 300 godz. w każdym semestrze. Nauka przedmiotów propedeutycznych przygotowawczych do studiów trwa 180 godz. – to wykłady, seminaria i ćwiczenia akademickie. • Zajęcia odbywają się 5 dni w tygodniu.
Intensywny roczny kurs języka polskiego	Celem kursu jest takie przygotowanie językowe kandydata, aby mógł swobodnie posługiwać się językiem polskim w mowie i w piśmie w zakresie niezbędnym w edukacji oraz w pracy zawodowej w Polsce. • Kurs obejmuje 450 godzin lekcyjnych. • Zajęcia odbywają się 5 dni w tygodniu.
Letnia szkoła języka, literatury i kultury polskiej (w sierpniu każdego roku)	• Kurs jest prowadzony w Cieszynie – starym mieście położonym u stóp gór Beskidów, na granicy polsko-czeskiej, 70 km na południe od Katowic. Kurs odbywa się w kampusie Uniwersytetu Śląskiego. • Kurs językowy obejmuje około 100 godzin. • Program letniej szkoły zawiera: kurs języka polskiego, seminarium „Wiedza o Polsce” (w dwóch wariantach: popularnym oraz akademickim, po polsku i po angielsku), program kulturalny (pokazy filmowe, koncerty, zwiedzanie, spotkania ze znanymi Polakami), wycieczki (np. Oświęcim, Górny Śląsk, Beskidy, Kraków, Pszczyna), rekreację. • Podczas kursu odbywają się dwa wydarzenia specjalne: Sprawdzian z Polskiego (zwycięzca otrzymuje tytuł Cudzoziemskiego Mistrza Języka Polskiego) oraz Wieczór Narodów, który odbywa się na Rynku w Cieszynie.
Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego	Studia kształcą lektorów i nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Przygotowują do pracy w kraju i na lektoratach zagranicznych w różnych środowiskach zainteresowanych nauką języka polskiego (także wśród osób pochodzenia polskiego). • Studia trwają 3 semestry. Ogólna liczba godzin: 357 (dla osób, które posiadają kwalifikacje nauczycielskie) i 455 (dla osób, które podczas Studiów chcą nabyć kwalifikacje nauczycielskie). W czasie Studiów słuchacze odbywają interesującą praktykę. Edycja w Polsce – w Polsce odbyło się ponad 30 edycji studiów. Edycje zagraniczne – dotychczas odbyły się edycje na Ukrainie we Lwowie, na Białorusi w Mińsku, na Węgrzech w Budapeszcie, we Włoszech w Rzymie, 9-krotnie w Niemczech (7 razy w Berlinie oraz w Lipsku i w Kolonii, 2-krotnie w Irlandii w Dublinie).
Specjalność: „Nauczanie polonistyczne wśród cudzoziemców”	Specjalność prowadzona jest na kierunku filologia polska na Wydziale Filologicznym UŚ pod opieką Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich i przy wsparciu merytorycznym Szkoły. Studia na specjalności przygotowują do wykonywania zawodu nauczyciela i lektora języka polskiego jako obcego oraz asystenta językowo-kulturowego w szkołach.

WSTĘP

Oferta przedmiotowa/ Semestralne studia polskie	Przedmioty przeznaczone dla studentów obcokrajowców, którzy pragną uzupełnić i poszerzyć studia podjęte w swoim własnym kraju lub zaliczyć w Polsce niektóre przedmioty z kierunku wybranego we własnym kraju. • W zajęciach może uczestniczyć każdy student, niezależnie od studiowanego kierunku. • Zaliczenie każdego z przedmiotów w ramach studiów kończy się otrzymaniem punktów ECTS • W ramach studiów prowadzone są następujące przedmioty: Polska i Polacy w filmie, arcydzieła literatury polskiej, współczesna literatura polska, historyczne ślady we współczesnej polszczyźnie, język polski w prasie, kultura języka i normy zachowań, polskie słownictwo i słowniki, współczesny język polski.
Językowo-adaptacyjne kursy języka polskiego dla studentów programu Erasmus+ (wrzesień, luty – miesięczne i tygodniowe kursy odbywają się regularnie przed rozpoczęciem każdego semestru) Kurs językowo-adaptacyjny dla stypendystów programu im. Stefana Banacha	Uczestnikami kursu są studenci, którzy przyjeżdżają do Polski, aby podjąć studia na Uniwersytecie Śląskim lub na innych uczelniach w Polsce. • Program kursów obejmuje: kurs języka polskiego, konsultacje językowe, gry i zabawy językowe, wykłady dotyczące literatury, kultury i historii Polski, aktualnej sytuacji społeczno-politycznej, miejsca Polski w świecie, program kulturalny, wycieczki. • Studenci po odbyciu kursu otrzymują punkty ECTS (liczba jest zależna od intensywności i czasu trwania kursu).
Kurs przygotowujący do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego	• Kurs ma przygotować do egzaminu certyfikатовego na wybranym poziomie znajomości języka. • Podczas kursu można zapoznać się ze strukturą egzaminu i różnymi typami zadań egzaminacyjnych. Pod okiem nauczyciela rozwiązuje się przykładowe testy oraz pojedyncze zadania testujące poszczególne sprawności.
Państwowy egzamin certyfikатовy z języka polskiego jako obcego	Od 2016 r. Uniwersytet Śląski zgodnie z decyzją MNiSW posiada uprawnienia do przeprowadzania państwowego egzaminu z języka polskiego jako obcego na wszystkich dostępnych poziomach. Do maja 2018 odbyło się kilka edycji egzaminów. W maju planowany jest egzamin poza siedzibą UŚ, tzn. na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych dla studentów z polonistik w Pekinie, Kantonie i Harbinie. Szkoła ma kilkunastu wykwalifikowanych egzaminatorów i autorów zadań certyfikатовych.
Egzaminy online dla kandydatów na studia w Uniwersytecie Śląskim (czerwiec, lipiec i wrzesień każdego roku)	Egzaminy przygotowywane i prowadzone są na zlecenie i w porozumieniu z Biurem Rekrutacji Studentów Międzynarodowych Uniwersytetu Śląskiego. Egzamin obejmuje część ustną i pisemną.
Warsztaty wyjazdowe	Program obejmuje warsztaty doskonalące dla nauczycieli języka polskiego poza granicami Polski. Program warsztatów obejmuje zajęcia doskonalące z metodyki, gramatyki, wymowy polskiej, literatury, filmu, teatru i in. Seminarium i wykładom towarzyszą lekcje pokazowe, które są omawiane z uczestnikami warsztatów. Odbyło się kilkadziesiąt edycji w USA, Kanadzie, Brazylii, Argentynie, Kazachstanie, Mołdawii, Gruzji, Rosji, Estonii, na Węgrzech, Białorusi, Ukrainie.
Program stażowy	W ramach programu odbywają się regularne praktyki studenckie, które obejmują pomoc przy organizacji kursów, opiekę nad studentami, organizację warsztatów kultur i języków świata oraz warsztatów kulturowych w szkołach podstawowych i średnich w regionie. W ramach programu praktyki i staże odbywają zarówno studenci stacjonarnych (Polacy i obcokrajowcy) np. międzynarodowych studiów polskich, jak i stażyści i doktoranci przyjeżdżający do UŚ, by odbyć studia częściowe w ramach programu Erasmus+ oraz programów stypendialnych oferowanych przez BUWiWM/NAWA i umów bilateralnych UŚ (m.in. studenci ze Stambułu, z Zagrzebia, Seulu, Pekinu, Shenyangu, Tokio, Bari i wielu innych).

Oprac. Agnieszka Tambor

Barbara Morcinek-Abramczyk

Komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce

Dla glottodydaktyków używanie rąk, gestów i całego ciała jako pomocy naukowej przy wyjaśnianiu zawłości leksykalnych, gramatycznych czy kulturowych naszego języka to chleb powszedni. Nasze zachowania są sprzężone ściśle z kodem werbalnym, doskonale go obrazują i uzupełniają. Wydawać by się zatem mogło, że sami stosując tak często i chętnie mowę ciała, dbamy także o to, by poznali ją w pełni nasi studenci. Obawiam się, że tak jednak nie jest. Glottodydaktyczna codzienność to uczenie języka, kultury, literatury, testowanie rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej, rozumienia tekstu pisanego, kompozycji tekstu i mówienia. Każdy z tych komponentów jest tak obszerny i rozbudowany, że zajmuje dużą część prowadzonych przez nas zajęć. W zasadzie mówienie i, ogólnie rzecz biorąc, ćwiczenie sprawności komunikacyjnej należałoby połączyć z zaznajamianiem studentów z kodem pozawerbalnym, jakim posługują się Polacy. Praktyka jednak podpowiada co innego. Na pierwszy plan wysuwają się (w zależności od poziomu językowego uczącego się) fonetyka, dostosowanie leksykalne, osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego, opanowanie poszczególnych form odpowiednich dla komunikacji oficjalnej i nieoficjalnej, wreszcie budowanie wypowiedzi na konkretny temat, na podstawie określonych bodźców, w oparciu o tekst, czyjeś wystąpienie, wydarzenie... Tych przykładów można podać bardzo wiele. Nauczyciel koncentrujący się na nauczaniu mówienia czy, szerzej ujmując, skutecznego komunikowania się w każdej sytuacji, ma bardzo wiele pracy i chcąc jak najlepiej przygotować swoich studentów do funkcjonowania w środowisku języka polskiego, stara się wyposażyć go jak najlepiej we wszystkie umiejętności. W tym miejscu właśnie pojawia się pytanie, czy

na pewno we wszystkie? Odpytywani przeze mnie wielokrotnie koleżanki-lektorki i koledzy-lektorzy po zrobieniu rachunku sumienia najczęściej przyznawali, że rzeczywiście brakuje im czasu na przekazywanie wiedzy i umiejętności związanych z szerzej rozumianą komunikacją pozawerbalną. Nie mam tu na myśli podstawowych wiadomości typu zachowanie podczas powitania czy pożegnania, zasady podawania ręki (choć tu już bardziej wkraczamy na teren kultury i norm zachowania). Pominięcie tego aspektu nauczania wydaje się umotywowane dwoma przyczynami. Pierwszą jest wzmiankowany już wcześniej natłok zagadnień i materiału do wprowadzenia, a co za tym idzie permanentny brak czasu, drugą natomiast jest pewna oczywistość. Oczywistość zachowań pozawerbalnych. Oczywistość dla nas, rodzimych użytkowników polszczyzny. Uczącemu języka wydaje się częstokroć, że przekazując wiedzę językową, równocześnie przekazuje modele zachowań. Tak jednak nie jest, gdyż trzeba sobie uświadomić, że sala lekcyjna jest środowiskiem, w którym nie wykorzystuje się całego wachlarza zachowań używanych w innych sytuacjach codziennych, często zachowań nieuświadamianych, a niezmiernie istotnych. Ta oczywistość nie wynika bynajmniej ze złej woli czy lekceważenia problemu przez nauczycieli. Skłonna jestem raczej przypuszczać, że wynika ona z braku pewnych refleksji. Przyznaję uczciwie, że sama zastanawiałam się nad problemem komunikacji pozawerbalnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego jedynie incydentalnie i przy szczególnych okazjach. Tak było do czasu mojego pobytu w Japonii w charakterze wykładowcy goszczonego na Tokijskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych. Kontakt z grupami jednorodnymi, z grupami złożonymi ze studentów

O JĘZYKU

tak odległych kulturowo od mojej własnej kultury, zaprocentował refleksją związaną z koniecznością poszerzenia nauczania o konkretne umiejętności, a mianowicie o kontekst pozawerbalny komunikacji.

Jako nauczyciele jesteśmy zwykle postawieni w dwóch sytuacjach (mam na myśli nauczanie w grupach): pracujemy z grupą wielokulturową lub jednokulturową (rzadziej prowadzimy zajęcia ze studentami indywidualnymi). Sytuacja pracy z grupą wielokulturową pozwala na pominięcie pewnych niejasności, na niedostrzeżenie ich. Zwykle w takich zespołach część osób jest z kultur słowiańskich i europejskich, co sprawia, że w większości poprawnie dekodują naszą komunikację pozawerbalną. I nawet jeśli pojawia się w tym momencie student z bardzo odległej kultury, to albo koledzy mu tłumaczą to, co dla niego niejasne (oczywiście o ile uświadomi sobie w danym momencie, że coś go niepokoi lub czegoś nie rozumie, a to wcale nie jest takie oczywiste), albo po prostu w całej grupie gdzieś rozmywa się jego zagubienie w języku gestów i nie dostrzegamy go na tle jej tle, bo sam nie jest w stanie wyeksplikować swoich wątpliwości. Inaczej wygląda praca ze studentami należącymi do jednej kultury. W takiej grupie znacznie łatwiej wyłonić niezrozumienie, błędne odczytanie czy nawet zawahania studentów. Oczywiście zawsze znajdzie się student, który będzie bardziej obeznany z kulturą polską czy europejską, ale zachowanie wszystkich uczestników kursu będzie najlepszym próbnikiem. Dlatego właśnie bodźcem dla mnie była praca w Tokio. Tam zrozumiałam, jak istotne jest nauczanie komunikacji pozawerbalnej. Pozwoliło mi to także bardziej wyczulić się na potrzeby studentów w grupach wielokulturowych i szybciej wyłaniać ich reakcje świadczące o braku zrozumienia lub zagubieniu w meandrach naszej komunikacji niewerbalnej, mając ciągle w pamięci teorie o nabywaniu umiejętności komunikowania pozawerbalnego w danym języku jeszcze przed opanowaniem komunikacji werbalnej i o utrwalaniu tego wzorca przez całe życie studenta w danym otoczeniu językowym (Leathers 2007, 391).

Nie zamierzam tu przytaczać oczywistości, powołując się na teorię Alberta Mehrabiana, według której zaledwie 7% komunikacji to słowa (Głazewska,

Kusio 2012, 29). Znacznie bliższa jest mi teoria Raya Birdwhistella o jedynie 30-35% procentach znaczenia przekazywanego werbalnie czy teza E.T. Halla, że jedynie 10% aktów komunikacji międzyludzkiej jest przez nas świadomie wyrażanych, zaś pozostałe są nieuświadomione i nabyte w procesie socjalizacji (Głazewska, Kusio 2012, 29). Nie zamierzam tu także polemizować z żadną z nich, lecz zaproponować je jako punkt wyjścia do refleksji. Jakikolwiek danymi posłużylibyśmy się w tym dyskursie, ważny jest wniosek, który bardzo jasno pozwala sobie uświadomić, że niezależnie od danych statystycznych komunikacja pozawerbalna stanowi ogromną część naszego języka i przekazu. Co więcej, jest to część, której nie daje się zbyt łatwo skodyfikować na potrzeby obcokrajowca uczącego się języka polskiego, zwłaszcza na początkowym etapie nauki języka. Proponuję zatem, by poddać pod rozwałę poszczególne zakresy, w których możliwe są zakłócenia w komunikacji pozawerbalnej, by bardziej wyczulić się na dekodowanie błędnych odczytań studentów czy też wskazać im w odpowiednim momencie odmienności kultury polskiej od ich kultur w sferze komunikacji pozawerbalnej. Oczywiście nie mam złudzeń, że możliwe dla lektora jest poznanie kultury każdego z uczących się do tego stopnia, by łatwe było wskazanie wszystkich różnic. Dlatego dobrą propozycją wydaje się podkreślanie miejsc charakterystycznych dla naszej komunikacji w poszczególnych zakresach, by w ten sposób bardziej uczulić studentów na możliwości wystąpienia nieporozumień komunikacyjnych w danych sytuacjach, a tym samym podjąć próbę uchronienia ich przed niepowodzeniem komunikacyjnym, które wynika z nieprzystawalności kodów pozawerbalnych. Warto uzmysłowić studentom, że nieświadomie przenosimy zachowania pozawerbalne z języka, który jest naszym językiem rodzimym do języka, którego się uczymy. Taka perspektywa pomoże im z pewnością na baczniejsze przyjrzenie się własnym zachowaniom niewerbalnym oraz na wzmocnienie obserwacji odmienności mowy ciała Polaków.

Dobrze jest zacząć od czegoś, czego każdy ze studentów uczy się na samym początku swej drogi językowej, czyli od liczenia. Mam na myśli konkretnie system liczenia na palcach, który w wielu językach

przybiera różnorodne formy i już samo uświadomienie choćby studentom chińskim, że pójście do polskiej restauracji czy sklepu i pokazanie wyciągniętych przed siebie kciuka i palca wskazującego, co w Chinach oznacza liczbę 8, w Polsce zostanie zdekodowane jako 2 i że zamiast ośmiu sztuk otrzymają dwie – a to niewątpliwie ma duże znaczenie (Morcinek-Abramczyk 2015, 130-133).

Wskazując obcokrajowcowi odmienności zachowań, warto zatem wziąć pod uwagę poszczególne dziedziny zachowań pozawerbalnych, by w ich obrębie uczulić na możliwość wystąpienia nieporozumień komunikacyjnych. I tak w zakresie proksemiki – użycia przestrzeni i terytorium w kontaktach międzyludzkich (Hall, 1963, 1003) – warto porównać to, czy w danej kulturze przestrzeń, w której odbywa się komunikacja jest jedynie tłem, czy też elementem niosącym znaczenie? Dobrze zastanowić się nad wielkością, wystrojem i aranżacją mieszkań, organizacją miast, przeanalizować dystanse komunikacyjne i zastanowić się nad umiejscowieniem poszczególnych typów komunikacji na osi kultur dotykowych czy bezdotykowych.

W zakresie kinezyki, czyli dziedziny opisującej ruchy ciała, gesty i mimikę, warto położyć szczególny nacisk na uświadomienie studentom, że ucząc się nowego języka, nie przejmujemy automatycznie jego zachowań niewerbalnych i wyczulić ich na sytuacje, w których mogą pojawić się odrębności. Tu bardzo duża jest rola nauczyciela jako tego, który powinien dążyć do wskazania uczącemu się najlepszej drogi do osiągnięcia spójności między zachowaniami gestycznymi i kodem werbalnym w języku polskim tak, by przekaz słowny i niewerbalny były ze sobą kompatybilne. Ważne wydaje się także uświadomienie korelacji pomiędzy oboma kodami a wiarygodnością przekazu, która znacznie się obniża w sytuacji ich nieprzystawalności (Jarząbek 2002, 6).

Kolejnymi dziedzinami, w których mogą się pojawić różnice między uczącymi się języka polskiego a jego rodzimymi użytkownikami, są chronemika i haptyka. Opisywane przez chronemikę użycie czasu przez reprezentantów poszczególnych kultur, sposobu postrzegania i kategoryzowania go może znacznie ułatwić zarówno relacje na płaszczyźnie nauczyciel-

-student, jak i na płaszczyźnie obcokrajowiec-rodzimi użytkownicy języka. Duże znaczenie ma w tym kontekście mniej lub bardziej restrykcyjne przestrzeganie norm punktualności, zwłaszcza w zestawieniu kultur zachodnich z arabskimi czy południowoamerykańskimi. Tu przenoszenie nawyków chronemicznych z własnej kultury i np. notoryczne spóźnianie się, może powodować liczne sytuacje niekomfortowe czy wręcz konfliktowe.

Podobnie jest w przypadku zachowań haptycznych, czyli relacji dotykowych zachodzących w procesie komunikacji. Gdyby przedstawić natężenie relacji dotykowych na wykresie, to polska norma mieściłaby się mniej więcej pośrodku, zaś na jej biegunach znajdowałyby się kultury znane ze swej powściągliwości jak skandynawskie czy japońska oraz kultury bardzo nastawione na dotyk jak arabskie i latynoamerykańskie. Oswojenie się z kulturą polską, która mogłaby się wydawać złotym środkiem, może jednak przynieść dyskomfort zarówno tym, którzy są przyzwyczajeni do zachowania dystansu, bo naszą kulturę mogą odebrać jako zbyt wylewną, jak i tym, którzy w swej codziennej komunikacji nie mogą się obyć bez dotyku, bo z ich perspektywy kultura polska jest dość chłodna i nastawiona na dystans.

Również okulestyka i olfaktyka mogą przysporzyć problemów obcokrajowcowi w Polsce. Dziedziny te, koncentrujące się na budowaniu i interpretowaniu zachowań wzrokowych oraz zapachowych, mogą się wydawać dość odległe od tradycyjnie pojmowanej mowy ciała. Wystarczy sobie jednak uświadomić potrzebę kontaktu wzrokowego w komunikacji w języku polskim, jego funkcje regulujące, potwierdzające, podtrzymujące, by uświadomić sobie, że negatywnie może być odebrana zarówno postawa studenta, który nie ma śmiałości spoglądać swemu rozmówcy w oczy, jak i tego, który robi to zbyt śmiało, wydawać by się mogło, że wręcz napastliwie.

Warto uzupełnić te spostrzeżenia o kilka uwag z zakresu olfaktyki. W komunikacji pozawerbalnej zapachy zdają się mieć znaczenie marginalne. Ale nic bardziej błędnego. Gdy uświadomimy sobie, że właśnie zapachy przyswajamy jako jedne z pierwszych bodźców już w dzieciństwie, że to one (jak choćby zapach matki) dają poczucie bezpieczeństwa, łatwiej

O JĘZYKU

dostrzec ich duże znaczenie i próbować przekazać studentom pewne zarówno pozytywne, jak i negatywne ich konotacje.

Kończąc te szkicowe rozważania, dobrze wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie komunikacji pozawerbalnej, a mianowicie o *paralanguage*. Opisywana w jego zakresie m. in. moc, intensywność i tonacja głosu mogą mieć duże znaczenie w komunikowaniu się studenta. Szczególnie ważna wydaje się tonacja głosu, zwłaszcza w językach, gdzie tonacje głosów kobiecych i męskich są mocno wpisane w kulturę i dostosowane do specyficznych sytuacji. Podobnie jest z jego mocą czy tempem.

Biorąc pod uwagę te wszystkie aspekty, naprawdę warto skupić w pracy dydaktycznej nieco więcej uwagi na komunikacji pozawerbalnej, gdyż jej lepsze opanowanie może znacząco wpłynąć na komfort zarówno językowy, jak i psychiczny uczącego się języka polskiego.

Słowa kluczowe: komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce, kody wspomagające w nauczaniu języka, mowa ciała

Bibliografia

- Głazewska E., Kusio U., 2012, *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura. Wybór zagadnień*, Lublin.
- Hall E.T., 1963, *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist” 1963, vol. 65.
- Jarząbek K., 2002, *Mowa ciała ludzkiego* [w:] *Mowa ciała i jej funkcje w kulturze. Materiały z konferencji naukowej pod redakcją: Małgorzaty Jasińskiej, Joanny Kuć*, Siedlce.
- Leathers D. G., 2007, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa.
- Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowem a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała* [w:] *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Błąd glottodydaktyczny nr 22*, Łódź.

The article addresses the issue of codes aiding the process of acquiring and using a foreign language. The author underlines the importance of the instructor's body language, as a set of inadvertent references, which are conscious and distant from a systematic usage in language teaching. Furthermore, extra verbal forms of communication, visual materials, sound and engaging active cultural backgrounds are described. Herein, the studies on extra verbal communication in teaching language make use of anthropological ideas, cultural and linguistic studies, which contribute to the interdisciplinary nature of the work.

Anna Gałęziowska-Krzystolik

Kompetencje komunikacyjne w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego na kursach przygotowawczych i semestralnych

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. sprawiło, że do naszego kraju przybywa coraz więcej cudzoziemców, którzy pragną podjąć naukę na polskich uczelniach. Przybysze napotykają na dwie zasadnicze trudności: barierę językową i kulturową. Organizowane dla nich kursy języka polskiego mają za zadanie pomóc im pokonać obie te przeszkody.

Celem nauki języka obcego jest nabycie umiejętności, która umożliwi nawiązanie kontaktu i komunikację z innymi osobami potrafiącymi posługiwać się danym językiem. Komunikacja ma szansę przebiegać bez zakłóceń tylko w wypadku, jeżeli w procesie dydaktycznym zostanie powiązana nauka języka obcego z poznaniem kultury i wzorców zachowań danego obszaru językowego. Językoznawcy zwracają uwagę na fakt, że idealne porozumienie nie istnieje nawet w obrębie tej samej społeczności, ponieważ nasze widzenie świata jest jedynie zbliżone, a nie identyczne (por. Tambor 2003, 2011). Rozumienie przekazu zgodne z intencją nadawcy jeszcze bardziej maleje, gdy komunikujący się należą do różnych społeczności. W ocenie stopnia znajomości języka obcego liczy się nie tylko biegłość w stosowaniu reguł gramatycznych i znajomość słownictwa, ale również kompetencja komunikacyjna, czyli umiejętność właściwego zachowania werbalnego i pozawerbalnego w określonych sytuacjach życia codziennego.

Nauczyciel języka obcego powinien zdawać sobie sprawę ze wspomnianych czynników, wpływających na funkcjonowanie studentów w nowych warunkach. W wyniku kontaktu z inną rzeczywistością student może reagować w różny sposób: od fascynacji, poprzez bunt, aż po rozumiejącą akceptację (por. Achte-lik,

Tambor 2014, 14), dlatego tak ważne dla procesu dydaktycznego jest przygotowanie odpowiedniego programu nauczania języka polskiego oraz interkulturowa świadomość i edukacja nauczyciela. Staje się on bowiem mentorem i wzorcem kulturowym dla studentów. W wyniku kontaktu dwóch kultur dochodzi, według Aleksandry Achte-lik i Jolanty Tambor, do redefinicji tożsamości zarówno po stronie studenta, jak i nauczyciela. Badaczki zwracają uwagę, że wspomniana redefinicja zależy od wielu czynników: psychiki studenta, długości pobytu w danym kraju, celu pobytu i rodzaju kontaktu z poznawaną kulturą.

„Kształcimy człowieka, który ma funkcjonować w przestrzeni tekstu kultury, jakim jest m.in. zarówno polska ulica, sklep, standardowa polska rodzina, ale też przestrzeń polskiego kina, muzeum czy teatru itp. i który ma umieć się w tych sytuacjach zachować i rozumieć przejawy działań kulturowych, czyli przejść do fazy rozumiejącej akceptacji. Aby mogła ona nastąpić, niezbędna jest wiedza o zjawiskach otaczającej rzeczywistości (językowa i czasem pozajęzykowa). Nowe trzeba poznać, by móc nawiązać dialog!” (Achte-lik, Tambor 2014, 19).

Przekazywanie wiedzy o kulturze i właściwych danej grupie społecznej zachowaniach jest zgodne z najnowszymi tendencjami glottodydaktyki europejskiej. Postuluje to również wielu badaczy polskich, którzy dostrzegają znaczenie kompetencji socjokulturowych, to znaczy osadzenia języka w kulturze danej wspólnoty językowej (W. Jekiel, J. Mazur, W. Martyniuk, W. Miodunka, C. Rowiński). Na kompetencję socjokulturową, jak pisze Waldemar Martyniuk, składają się trzy elementy. Pierwszym jest kompetencja socjolingwistyczna, czyli znajomość

O JĘZYKU

reguł grzecznościowych i rejestrów języka, dostosowanych do wieku, płci i pozycji społecznej partnerów komunikacji, świadomość istnienia stylów i regionalnych odmian języka oraz znajomość zachowań przypisanych danym sytuacjom komunikacyjnym. Drugim elementem jest kompetencja lingwistyczna, polegająca na znajomości systemu języka: fonologii, morfologii, składni i leksyki. Trzecim zaś – składnik pragmatyczny, to znaczy umiejętność stosowania poznanego systemu językowego w określonym celu komunikacyjnym, wykorzystanie różnych stylów i rodzajów tekstu oraz kompetencja dyskursywna (Martyniuk 2006, 120-121).

Podkreślając konieczność powiązania nauki języka z wiedzą o kulturze kraju, Jan Mazur zwraca uwagę na bardzo ważny aspekt aktu komunikacji: możliwość zaistnienia nieporozumienia wynikającego wyłącznie z nieznaności norm zachowań danej społeczności kulturowej i opacznego zrozumienia intencji rozmówcy. Tego typu zagrożenie jest wprost proporcjonalne do stopnia oddalenia danych kultur.

„Im bardziej odbiegają od siebie socjokulturowo nadawca i odbiorca, tym częściej zdarza się, iż w przekazie komunikacyjnym obok elementów wspólnych nadawcy i odbiorcy znajdują się komponenty odbiegające od siebie, czasem podobne, powodujące nieporozumienia. Te ostatnie mogą także wynikać nie z samej treści, ale z jej interpretacji spowodowanej np. różnicą norm zwyczajowych i moralnych” (Mazur 1995, 32; za: Gębał 2006, 216).

Autorzy programów nauczania języka polskiego jako obcego pracujący pod kierunkiem Władysława Miodunki zalecają kształcenie kompetencji interkulturowej już od poziomu A1 i rozwijanie strategii „ułatwiających [...] funkcjonowanie w społeczeństwie polskim” (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek 2011, 14). Opracowali katalog podstawowych zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych jako propozycję programową dla wszystkich poziomów nauczania. Program obejmuje wiele kwestii np. nawiązanie kontaktu w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, przechodzenie na *ty*, kontakt niewerbalny, gesty, mimikę, zasady grzeczności na co dzień oraz podstawową wiedzę na temat geografii, historii i życia codziennego w Polsce. Zalecają również

otwartość na potrzeby studentów i realizację tematów, które mogą pojawić się w czasie zajęć. Realizacja wspomnianych zagadnień ma na celu ułatwienie funkcjonowania studentów w polskiej rzeczywistości i pozytywne postrzeganie ich przez otoczenie.

Studenci, którzy przyjeżdżają na Uniwersytet Śląski, mogą uczestniczyć w różnego rodzaju kursach języka polskiego. Na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ prowadzi między innymi kurs przygotowawczy dla kandydatów na studia w języku polskim. Kurs trwa dwa semestry, od października do czerwca, i obejmuje 780 godzin lekcyjnych: 600 godzin nauki języka polskiego ogólnego oraz przedmioty propedeutyczne w wymiarze 180 godzin. Uczestnicy tego cyklu zajęć mają osiągnąć taki poziom znajomości języka, który pozwoli im na podjęcie studiów w języku polskim. Bierzymy przy tym pod uwagę wybrany przez studenta kierunek studiów i wprowadzamy dodatkowo poza lektorem słownictwo specjalistyczne. W drugim semestrze studenci mogą uczestniczyć ponadto w niektórych wykładach na wybranych kierunkach w ramach praktyki językowej. Popołudniowe zajęcia – socjologia języka, wiedza o Polsce, historia Polski oraz międzynarodowe relacje kulturowe – pozwalają na nabycie niezbędnej wiedzy z zakresu kultury i realiów polskich. Przedmioty propedeutyczne uwrażliwiają studentów na kontekst społeczny komunikacji, uczą oceniać wypowiedzi i dokonywać właściwego wyboru środków językowych w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zapoznają z najważniejszymi wydarzeniami historycznymi, które miały wpływ na kształt państwa polskiego, Europy i świata. Prezentują istotne zjawiska kulturowe i procesy, które oddziaływały na relacje pomiędzy kulturą polską i innymi kulturami. Na zajęciach lektoratowych wprowadza się do programów treści, dzięki którym studenci poznają słownictwo, wzory zachowań i sposoby komunikacji ustnej i pisemnej w warunkach akademickich: w dziekanacie, w kontaktach z wykładowcami i z pracownikami akademika. Słuchacze poznają różne typy szkół wyższych, ich strukturę, organizację studiów, funkcje, stanowiska i tytuły naukowe, rodzaje zajęć i sposoby uzyskiwania zaliczeń. Dbamy o formy zwracania się do wykładowców, używania odpowied-

nich zwrotów adresatywnych i stosowanie tytułów naukowych. Te struktury sprawiają studentom wiele kłopotów, bez względu na ich kraj pochodzenia. Staramy się wpoić słuchaczom zasady uczelnianego *savoir-vivre'u* po to, żeby byli pozytywnie postrzegani przez środowisko i skuteczni w swoim działaniu.

Innym typem zajęć są semestralne kursy języka polskiego, przeznaczone dla osób, które przyjechały do Polski nie tylko z przyczyn edukacyjnych, ale także z powodów osobistych, ekonomicznych lub politycznych, które dysponują niewielką ilością czasu, ale pragną usystematyzować swoją wiedzę. Kursy te prowadzone są dwuetapowo: od października do lutego i od połowy lutego do czerwca, dwa razy w tygodniu po 1,5 godziny. W czasie nauki języka polskiego wprowadzamy, w zależności od potrzeb słuchaczy, informacje na temat życia codziennego w naszym kraju, objaśniamy tradycje i pomagamy odnaleźć się w realiach polskich. Urozmaicamy formy przekazu, wykorzystujemy scenki sytuacyjne i dramy, quizy i gry językowe, aby uświadomić słuchaczom istnienie różnic w widzeniu świata i w normach postępowania. Wprowadzamy odpowiednie słownictwo i struktury, stosując techniki werbalne i wizualne (np. komentowanie fragmentów filmów). Na etapie utrwalania powtarzamy zwroty z odpowiednią intonacją, układamy je od najbardziej potocznych do najbardziej wyszukanych, wskazujemy na zasady grzeczności zastosowane w odgrywanych scenkach, kończymy dramy w formie grzecznej rozmowy lub naruszającej przyjęte normy. Uwrażliwiając na grzeczność pozajęzykową, proponujemy ćwiczenia polegające na dobieraniu właściwych gestów do opisanych sytuacji, dopasowywaniu tekstów do rysunków w systemie komiksowym lub odgrywamy scenki przy zastosowaniu odpowiedniej gestykulacji. Poprzez wydarzenia kulturalne, typu wieczór andrzejkowy, spotkanie opłatkowe, wspólne śpiewanie kolęd przy choince i degustacja potraw wigilijnych, wprowadzamy ich w świat polskich tradycji.

Opisane działania dydaktyczne mają na celu przekazanie wiedzy o właściwym i niewłaściwym zachowaniu oraz pozwalają studentowi czuć się w miarę swobodnie w społeczeństwie polskim, poznawać cenione przez Polaków wartości i zasady moralne.

Ponieważ grzeczność jest osadzona w kulturze

danej społeczności językowej, nie ma uniwersalnego modelu zachowań ani jednego podręcznika opisującego wszystkie obyczaje i podpowiadającego, jak należy w danej sytuacji postępować. Zwracają na ten fakt językoznawcy i dyplomaci:

„Musimy zatem przyjąć, że nie istnieje uniwersalny standard zachowań [...]. Dzisiaj dyplomata, biznesmen czy turysta wybierający się do kraju należącego do innego kręgu cywilizacyjnego powinien zapoznać się z jego zwyczajami. [...] Nie wystarczyłoby do tego znajomość jednego uniwersalnego podręcznika, który zresztą nie istnieje, bo nie mógłby objąć wszystkich zwyczajów i sytuacji. Ważne jest, by pozostać otwartym na inność” (Orłowski 2010, 451).

Jednocześnie opisane podejście do procesu nauczania skłania studenta do refleksji nad odrębnością jego własnej kultury. Píše o tym Artur Świątek (2013), podkreślając jednocześnie zakorzenienie w języku przekonania, obyczajowości i oglądu świata danej społeczności.

„Mówienie po angielsku czy po chińsku powinno dawać uczniowi okazję do patrzenia na świat przez angielskie lub chińskie okulary, bez konieczności zmiany własnego sposobu postrzegania rzeczywistości” (Świątek 2013).

Student poznaje obcą kulturę przez pryzmat swoich doświadczeń, uświadamiając sobie jednocześnie wartość i znaczenie kultury własnej.

„[Nauczyciel – A.G.-K.] staje się wzorem zachowań i przekaznikiem zwyczajów kulturowych swojego narodu. [...] wszystko, co robi, jak się rusza, ubiera, patrzy itp. może być interpretowane jako charakterystyczne dla mieszkańców kraju, który reprezentuje” (Lipińska, Seretny 2005, 167).

Otwartość na inną kulturę w procesie uczenia się języka obcego, gotowość do poznania innych obyczajów może, chociaż nie musi, prowadzić do ich pełnej akceptacji, ułatwia jednak zrozumienie zachowania osób, z którymi się kontaktujemy. Im więcej wiedzy na temat sposobów postępowania w codziennych sytuacjach, tym mniej możliwości nieporozumień i niepotrzebnych konfliktów.

Słowa kluczowe: werbalne i pozawerbalne zachowania komunikacyjne, kompetencje socjokulturowe, realizm

O JĘZYKU

Bibliografia

- Achtelik A., Tambor J., 2014, *Tożsamość – pomiędzy uniwersalnością, europejskością a polskością. Przestrzenie negocjacji kulturowych* [w:] S. Gajda, I. Jokiel, red. *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, T. II, Opole.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*, Kraków.
- Martyniuk W., 2006, *Europejski system kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego* [w:] E. Lipińska, A. Seretny, red., *Z zagadnień dydaktyki jpjo*, Kraków.
- Orłowski T., 2010, *Protokół dyplomatyczny. Ceremoniał i etykieta*, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Świątek A., 2013, *Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych*, „Języki obce w szkole”, nr 1.
- Tambor J., Achtelik A., 2015, *Uczenie się języka obcego. Specyficzna sytuacja w procesie nauczania*, [w:] A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, red., *Szkoła bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*, Katowice.

Tambor J., 2011, *Kulturowe realie w преподавании польского языка как иностранного*, w: *Materiały Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, poświęconej 210-letniemu V.I. Dalia*, Krasnojarsk.

This article concerns itself with the rules of formulating proper communicative behaviour (verbal and extra verbal) in particular and changing situations regarding the quotidian. The essence of this formulation is the acquisition of intercultural knowledge that is relevant for language teaching. The sociocultural aspect allows for the investigation and defining of differences as well as similarities occurring in particular linguistic communities.

Karolina Graboń

W trosce o poprawną wymowę mówiących po polsku cudzoziemców

W ostatnich latach coraz więcej miejsca nie tylko w procesie glottodydaktycznym, ale i dydaktyki polonistycznej zajmują przedmioty poświęcone zagadnieniom ortofonicznym (tendencja obserwowana jest zarówno w Polsce, jak i w zagranicznych ośrodkach polonistycznych czy sławistycznych). Uwaga naukowców, wydawców czy autorów podręczników skupia się na tych właśnie aspektach, zatem wydaje się, że wieloletnie dążenia niemałego przecież grona badaczy (wśród nich wymienić należy chociażby J. Tambor, A. Dąbrowską, L. Madelską, A. Seretny, E. Lipińską) do zaznaczenia roli fonetyki, prawideł poprawnej wymowy czy emisji głosu w cyklu edukacyjnym obcokrajowców i kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego przyniosły wreszcie spodziewane rezultaty w postaci nie tylko dobrze wykształconej

kadry młodych adeptów glottodydaktyki, lecz również coraz nowocześniejszych książek oraz pomocy dydaktycznych do nauki i nauczania jpjo.

Jedną z pierwszych (o ile nie pierwszą¹) tego typu pozycją na polskim rynku wydawniczym była kasetka wideo z przewodnikiem *Głoski polskie* w opracowaniu J. Tambor i R. Cudaka. Była to nowoczesna jak na lata 90. pomoc przeznaczona dla studentów, ale i dla glottodydaktyków, którzy pragnęli wykształcić u swych podopiecznych nawyk poprawnego wypowiadania się po polsku. Program edukacyjny nagrany został na kasecie VHS, dołączono do niego przewodnik w postaci broszury. W założeniu miał

¹ Kasetka wraz z papierowym przewodnikiem ukazała się w 1993 roku w Katowicach.

służyć rozpoznawaniu polskich dźwięków ze słuchu i uczyć poprawnej wymowy. Dołączone do kasety rentgenogramy pozwalały na zobrazowanie układu narządów artykulacyjnych w momencie produkcji danej głoski. W materiale znalazła się wymowa głosek w różnych pozycjach, ich przykładowe realizacje oraz krótkie wypowiedzi z ich użyciem. Motywacją do pracy nad stworzeniem nowszej wersji wydanych w latach 90. *Głosek polskich* były prośby płynące ze środowisk polskich i polonijnych spoza granic naszego kraju – gdzie najbardziej brakuje styczności z żywą, poprawną polszczyzną, z wzorcową wymową. Brzeźnię odpowiedzialności za kształcenie poprawnych postaw wymawianiowych spoczywa częstokroć właśnie na lektorze. Nauczycielom (i uczniom) brakowało podręcznika, który zawierałby nie tylko wiedzę na temat powstawania polskich głosek, ale także zbiór praktycznych ćwiczeń doskonalących wymowę. W odpowiedzi na ten postulat w roku 2012 ukazało się pierwsze wydanie *Głosek polskich. Podręcznika fonetycznego dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* autorstwa Marcina Maciołka i Jolanty Tambor. Skrypt opisuje trudności związane z artykulacją głosek przez poszczególne grupy narodowościowe², uczy, jak radzić sobie z ćwiczeniem wymowy tych dźwięków, prezentuje reguły poprawnego akcentowania i intonacji, a także przedstawia podstawową wiedzę o pozycji języka polskiego wśród innych języków świata. Książka zawiera przykładowy test z fonetyki dla kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego oraz zróżnicowany (również pod względem poziomu znajomości polszczyzny) zbiór ćwiczeń utrwalających poprawną wymowę polskich głosek. Wartością książki są dołączone do niej rentgenogramy, które z powodzeniem można wykorzystać na zajęciach dla studentów obcokrajowców, pokazując im, gdzie i w jaki sposób powstaje dana głoska, oraz płyta DVD z nagraniem wymową poszczególnych głosek wraz z materiałem do samodzielnych ćwiczeń.

² Tekst zamieszczony w podręczniku jest po raz kolejny uzupełnioną i poprawioną wersją artykułu *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców* opublikowanego po raz pierwszy w tomie *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego* pod red. A. Achtelek, M. Kity i J. Tambor.

Jak wiadomo, zajęciom z elementami poprawnej wymowy polskiej powinna towarzyszyć zasada stopniowania trudności dobranej materiału fonetycznego. Wedle Janiny Wójtowicz

... nauka dźwięków musi uwzględniać przede wszystkim te elementy systemu dźwiękowego języka, które są niezbędne do zrozumiałego posługiwania się wyuczonym językiem. Nie trudność czy łatwość dźwięku, ale jego waga, rola w systemie powinny decydować o wprowadzeniu danego elementu już w pierwszym okresie nauczania (Wójtowicz 1980, 97).

Do powyższych postulatów należałoby dodać, że stopniowanie trudności obejmować powinno materiał fonetyczny skorelowany z treścią wiodącego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego, gdyż niemalże niemożliwe jest skonstruowanie podręcznika w taki sposób, by wyeliminować trudniejsze dźwięki na początku nauki i wprowadzać je w późniejszym etapie procesu dydaktycznego (por. Wójtowicz 1980, 97). Poza tym byłoby to niewskazane chociażby ze względu na osadzenie – mniejsze lub większe – studentów w polskiej rzeczywistości językowej, w której taka izolacja dźwięków przecież nie występuje. W sytuacji, gdy mamy do czynienia z grupą jednolitą pod względem języka pierwszego, należy uwzględnić trudności tej właśnie grupy i skupić się na problemach, które sprawiają jej najwięcej trudności. W przypadku klas mieszanych warto skoncentrować się na wszystkich trudnych aspektach, uznając, że nadmiar ćwiczeń jest lepszy niż ich brak. W ośrodku katowickim szczególną uwagę poświęca się nauczaniu wymowy i poprawnej emisji głosu, uważając te właśnie elementy za składowe sukcesu w postaci dobrej komunikacji.

Szkoła Języka i Kultury Polskiej dwukrotnie miała okazję prowadzić zajęcia lektoratowe dla grup koreańskojęzycznych goszczących w województwie śląskim w czasie warsztatów organizowanych w Koszęcinie w siedzibie Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk” im. S. Hadyny. Byli to studenci polonistyki Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych Hankuk (HUFS) w Seulu, członkowie studyjnego koreańskiego zespołu „Mazurka”. Grupy przyjechały do Polski na zaproszenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, by doskonalić umiejętności taneczne i wokalne oraz nauczyć się poprawnej wymowy i emisji głosu w śpiewie, co jest szczególnie ważne

O JĘZYKU

w czasie występów scenicznych. Warsztaty trwały od 29 października do 12 listopada 2015 oraz od 5 do 17 lutego 2017 roku. Studenci wzięli także udział w intensywnym kursie języka polskiego, który miał im pomóc w jeszcze lepszym zrozumieniu polskiej kultury. Zajęcia obejmowały najważniejsze elementy gramatyczne oraz komunikacyjne z wykorzystaniem tekstów najpopularniejszych polskich piosenek i pieśni ludowych. Przeprowadzone warsztaty wymawianiowo-emisyjne miały za zadanie uświadomienie studentom, jak ważna jest systematyczna praca nad aspektami ortofonicznymi, jak również pokazanie im technik doskonalenia głosu, poprawnej intonacji i artykulacji. Studenci na początku poznali budowę narządów mowy, dowiedzieli się, w jaki sposób poprawnie oddychać oraz jak proces prawidłowego wypowiadania dźwięków wpływa na postrzeganie ich osoby w procesie komunikacji. Uczestnikom zaprezentowano poprawne oddychanie piersiowo-brzuszne (tor ten jest bowiem najbardziej optymalny dla prawidłowej pracy narządów głosu), ćwiczenia regulacji oddechu oraz na wzdłużenie fazy oddechowej. Przygotowano również zestaw ćwiczeń rozgrzewających narządy mowy (m.in. usprawniające pracę warg i języka oraz na jego pionizację). Kilko uczestników otrzymało dodatkowe porady z zakresu pracy nad wymową poszczególnych głosek dostosowanych do poziomu ich znajomości polszczyzny, a także spersonalizowane pod kątem problemów z wymową wynikających z indywidualnych cech anatomicznych. Zróżnicowanie wykonywanych zadań, a także bogaty dobór pomocy do ich przeprowadzenia sprawił, że zajęcia spotkały się z entuzjastycznym odbiorem.

Kolejnym istotnym elementem nauczania wymowy jest rozumienie komunikatów, którym towarzyszą zakłócenia z zewnątrz. Wójtowicz słusznie zauważa, że

Jakkolwiek pierwszoplanowym zadaniem jest wyćwiczenie tych dźwięków mowy, których nieznajomość zakłóca w zasadniczy sposób komunikację językową, to jednak oprócz tego należy ćwiczyć rozumienie szybkiej mowy z ewentualnymi zakłóceniami (Wójtowicz 1980, 97).

Uznać należy, że przygotowanie uczniów do odbioru zakłóconego komunikatu rozpocząć należy stosunkowo wcześniej, jednak nie na początkowym

etapie nauczania, gdzie priorytetowym celem jest percepcja prostych tekstów i ich właściwe zrozumienie (zarówno globalne, jak i szczegółowe oraz selektywne). W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* jeszcze na poziomie B1 (progowym) w opisie sprawności słuchania widnieje informacja:

Uczący się powinni rozumieć temat (rozumienie globalne), główne myśli, intencje, a także konkretne informacje (rozumienie selektywne i szczegółowe) zawarte w wypowiedziach o przejrzystej strukturze, wyrażone artykułowanych, realizowanych w wolnym tempie, w standardowej odmianie języka, w dobrych warunkach akustycznych (Janowska i in. 2011, 73).

Aby nauczyć poprawnej wymowy w przypadku, gdy mamy do czynienia z grupami niejednorodnymi językowo, dobre rezultaty pozwoli osiągnąć metoda audytywno-werbalna, która wspomaga rozwój percepcji słuchowej, umożliwiając rozpoznawanie i różnicowanie dźwięków. Nauczanie poprawnej wymowy w glottodydaktyce to dział stosunkowo młody, szczególnie biorąc pod uwagę wieloletnią działalność naukowców badających proces uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego i/lub drugiego. Pozostawia zatem do dyspozycji badaczy szeroki wachlarz możliwości – również tych z pogranicza różnych gałęzi nauki. Jedną z takich dziedzin jest logopedia. Od pewnego czasu obserwuje się wzrost obopólnego zainteresowania tych dziedzin, co spowodowane jest wzrostem migracji ludności (również w obrębie kontynentu europejskiego). Specyficzne problemy dzieci, młodzieży i osób dorosłych wymusiły współpracę logopedii i glottodydaktyki. Zaczęto dostrzegać analogie w obrębie tych dyscyplin, szukać miejsc wspólnych lub punktów stykowych, by wspomóc proces adaptacji językowych w nowym środowisku. Niektóre z metod wykorzystywanych w logopedii można z powodzeniem i bez szkody dla studenta przenieść na grunt glottodydaktyczny, co zaowocuje w postaci ułatwienia wymowy. Logopedom z kolei poszerzona wiedza na temat trudności artykulacyjnych przedstawicieli poszczególnych grup narodowościowych przyda się, by wykluczyć niepełność wymowy wynikającą z użytkowania odmiennego systemu fonologicznego. Schemat postępowania logopedycznego (uproszczony

i możliwy do przeprowadzenia przez nauczyciela glottodydaktyka) jest szczególnie ważny w przypadku pracy z dziećmi i młodzieżą polską i polonijną poza granicami Polski lub z reemigrantami, gdy dziecko wchodzi w środowisko polskojęzyczne po wieloletnim pobycie za granicą, gdzie zanurzone było w innym systemie językowym, co z dużym prawdopodobieństwem może pozostawić ślad w realizacji niektórych głosek.

Bardzo ważne byłoby stworzenie narzędzi, które badałyby zjawiska i procesy na styku tych dwóch dyscyplin. Ich nadrzędnym celem byłoby określenie, czy obserwowane niepełności w wymowie są pochodzenia glottodydaktycznego czy logopedycznego, tzn. czy cudzoziemiec, który ma problemy z wytworzeniem jakiejś polskiej głoski (lub typu głosek: np. dźwiękowe szumiące czy apikalne [r]), nie miałby dokładnie takich samych trudności, gdyby taka głoska występowała w jego rodzimym języku. Nawet najlepszy lektor, który nie posiada wykształcenia logopedycznego, nie jest w stanie ocenić, czy należy usilnie ćwiczyć u Francuza [r], bo jest to tylko „błąd” glottodydaktyczny, czy jego nieustanne mówienie [R] welarnego wynika z przyczyn anatomicznych. W drugim przypadku zmaganie się z tym zjawiskiem „zwykłego” nauczyciela nie tylko nie jest w stanie danemu uczniowi pomóc, może nawet doprowadzić do nieprawidłowości, które będzie niezwykle trudno zniwelować lub też – w najlepszym przypadku – skutkować będzie zniechęceniem i zaniechaniem nauki języka polskiego.

Postulatem, który wciąż nie został spełniony, jest zajęcie wspólnego stanowiska wobec konieczności regularnego nauczania prawidłowej wymowy oraz opracowanie kompendium, które zawierałoby zbiór ćwiczeń dostosowanych do trudności występujących w danych grupach językowych – już Janina Wójtowicz wspominała o

*postulacie stworzenia takiego opisu fonetycznego, który byłby uzależniony od cech językowych adresata podręcznika i miał zestaw ćwiczeń dostosowanych do tych cech uwzględniających potrzeby różnych etapów nauczania*³ (Wójtowicz 1980, 106).

³ Choć pewne kroki w tym kierunku poczyniła Anna Majewska-Tworek, autorka podręcznika *Szura, szumi, szeleści*, powstały też nieliczne opracowania wspomagające naukę fonetyki polskiej grup

I choć minęło już ponad dwadzieścia lat, polska glottodydaktyka nadal nie może pochwalić się osiągnięciami na tym polu, czego dowodem są słowa Bożeny Ostromęckiej-Frączak:

*Proponuję więc opracowanie konfrontatywnej gramatyki dydaktycznej, która stałaby się podstawą dla nowo powstających podręczników do nauki języka polskiego, zrywających z dotychczasowym uniwersalizmem, przeznaczonych dla konkretnego adresata i uwzględniających specyfikę jego języka ojczystego. Punktem wyjścia powinien być w nich jednak język polski. Takich gramatyk właściwie nie ma, częstszy jest natomiast kierunek odwrotny, np. język rosyjski – język polski (Ostromęcka-Frączak 2004, 32)*⁴.

Badacze zwracają uwagę na potrzebę nauczania języka polskiego w modelu konfrontatywnym. Nauczyciel jawi się w tym ujęciu jako przewodnik doskonale znający co najmniej dwa systemy językowe (rodzimy oraz kraju, w którym naucza języka polskiego), a w przypadku grup mieszanych ideałem byłoby, gdyby mógł wykazać się systemową wiedzą o wszystkich językach, jakimi posługują się jego studenci. Jest to, niestety, rzadkość. Jak pisze Bożena Ostromęcka-Frączak:

[Studenci] uczący się języka polskiego zestawiają i porównują jego system z językiem wcześniej przyswojonym, najczęściej ojczystym. Nauczyciel powinien im to ułatwić, pokazując podobieństwa i różnice między językami, zwłaszcza zaś wskazując na niebezpieczeństwo interferencji (Ostromęcka-Frączak 2004, 30).

Aby sprostać tym oczekiwaniom, w Szkole Języka i Kultury Polskiej UŚ duży nacisk kładziony jest na wykształcenie wzorców artykulacji, emisji głosu oraz reguł poprawnej wymowy obcokrajowców, lecz również – co niezwykle ważne – na nauczanie fonetyki absolwentów Podyplomowych Studiów Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego oraz

jednolitych, warto tu wymienić np. *Nie lubię igreka* Anny Ikedy oraz skrypt dla nauczycieli z rentgenogramami i płytą DVD pt. *Głoski polskie* autorstwa Marcina Maciołka i Jolanty Tambor, w którym autorzy opisują trudności różnych grup cudzoziemców i pod ich kątem dobierają niektóre z proponowanych ćwiczeń.

⁴ Lukę na tym polu stara się wypełnić Liliana Madelska, która do tej pory opracowała gramatykę języka polskiego dla uczących i uczących się języka polskiego jako obcego przystosowaną do studentów, których językiem rodzimym jest jeden z czterech języków: polski, angielski, niemiecki i rosyjski.

O JĘZYKU

specjalności *Nauczanie polonistyczne wśród cudzoziemców* prowadzonej przez Katedrę Międzynarodowych Studiów Polskich w ramach kierunku filologia polska na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego. Studenci i słuchacze dowiadują się, w jaki sposób najefektywniej uczyć wymowy polskiej, gdzie szukać inspiracji do pracy nad artykulacją, jak zmotywować grupy jednorodne i mieszane do ćwiczeń ortofonicznych, na jakie trudności wymawianiowe przypuszczalnie napotkają, mając w grupie przedstawicieli danej narodowości (szerzej pisała o tym Jolanta Tambor, 2010, 30-51). Wykładom towarzyszą ćwiczenia i zajęcia warsztatowe, dzięki którym możliwe jest praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy. Równolegle studenci mają możliwość uczestniczenia w hospitacjach zajęć lektoratowych prowadzonych w systemie semestralnym przez SJiKP US, a po odbyciu bloku zajęć metodycznych – samodzielnie prowadzą zajęcia. Dzięki temu po zakończeniu studiów zostają wyposażeni w odpowiednie narzędzia glottodydaktyczne i są przygotowani do objęcia stanowisk lektorskich w zagranicznych uczelniach i instytucjach.

Spójne, wypracowane w trakcie wieloletniej praktyki stanowisko wobec nauczania poprawnej wymowy i artykulacji zaowocowało wieloma pracami z tej właśnie dziedziny. Poniżej znajduje się zestawienie prac – publikacji naukowych (artykułów i książek) oraz pomocy dydaktycznych – poświęconych kształceniu wymowy polskiej cudzoziemców a stworzonych przez pracowników i współpracowników Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ⁵:

1. Cudak R., Tambor J., red., 1993, *Głoski polskie* [kaseta magnetowidowa i przewodnik], Katowice.
2. Czempka-Wewióra M., Graboń K., 2017, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (19), s. 147-161.
3. Maciołek M., 2015, *Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (16), s. 109-124.
4. Maciołek M., 2015, *Przejawy tendencji do ekonomiczności środków językowych w zakresie wymowy i podsystemu fonologicznego*, [w:] *Linguarum Silva*, t. 4: *W kręgu zagadnień języka i tekstu*, Mitrenga B., red., Katowice, s. 185-207.
5. Maciołek M., Graboń K., (w druku), *Podręcznikowa wymowa – czyli o ortofonii w podręcznikach do nauki i nauczania języka polskiego jako obcego*.
6. Maciołek M., Tambor J., 2012, *Głoski polskie*, cz. 1: *Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* [+ płyta DVD], cz. 2: *Rentgenogramy*, Katowice.
7. Maciołek M., Tambor J., 2014, *Głoski polskie*, cz. 1: *Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* (wydanie II uzupełnione, z uwzględnieniem wymowy zapożyczonych) [+ płyta DVD], cz. 2: *Rentgenogramy*, Katowice.
8. Malejka J., 2007, *Jak uczyć Chińczyków wymowy polskiej*, [w:] *Spotkania polonistyczne w Azji*, Seul, s. 159-167.
9. Tambor J., 2001, *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. Warsztaty*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Cudak R., Tambor J., red., Katowice, s. 80-85.
10. Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Achtełlik A., Kita M., Tambor J., red., Katowice, s. 30-51.
11. Tambor J., 2012, *Wiedza z fonetyki – pomoc w osiągnięciu bilingwalności u dzieci*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Węsierska K., red., Katowice, s. 67-78.
12. Tambor J., 2012-2013, *Relevantna lura. O nauczaniu wymowy polskiej raz jeszcze*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, s. 29-36.
13. Tambor J., 2016, *Polskie dźwięki w cudzoziemskich ustach. Cudzoziemcy w polskich mediach*, [w:] *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków. Materiały IX Forum Kultury Słowa. Szczecin, 9-11 października 2013 r.*, Kołodziejek E., Choduń A., red., Szczecin, s. 263-273.
14. Waclawek M., 2007, *Samogłoskowe problemy polszczyzny (emisja głosu, prawidła wymowy w świe-*

⁵ Spis opracowany przez dra Marcina Maciołka z Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich UŚ.

tle nauczania JPjO), [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Achtelek A., Tambor J., red., Katowice, s. 52-61.

Poza tym w 1994 roku z inicjatywy Jolanty Tambor i przy współudziale Marka Francika z Wydawnictwa Gnome w letniej szkole języka, literatury i kultury polskiej Uniwersytetu Śląskiego opracowano *Czcionki znaków fonetycznych FONPOL* przeznaczone do transkrypcji fonetycznej i fonematycznej tekstów polskich wraz z dołączonym *Podręcznikiem użytkownika*, zawierającym oprócz informacji technicznych na temat instalacji czcionek w systemie Windows i ich charakterystyki typograficznej oraz rozkładu na klawiaturze, także wiadomości dotyczące znaków stosowanych w alfabecie fonetycznym słowiańskim i międzynarodowym (API).

Słowa kluczowe: wymowa w polonistycznej praktyce glotto-dydaktycznej, treningi emisji i głosu, rozumienie ze słuchu, komunikacja zakłócona

Bibliografia:

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*, Kraków.

Ostromecka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.

Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Achtelek A., Kita M., Tambor J., red., Katowice.

Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, w: Lewandowski J., red., *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

The article brings attention to teaching enunciation (speech) in Polish studies practice of language teaching. Described are the questions of ortofonia, which are becoming increasingly more significant in contemporary language teaching. The text also provides an overview and profiles the most important publications from the realm of phonetics as well as Polish phonology, but mainly those which are targeted towards foreigners learning Polish. The article details the suggested practical solutions involving the teaching of sounds endemic to Polish along with training vocal output. The text puts emphasis on aural exercises and tackling so called disrupted communication.

Natalia Moisienko

Online-quiz *Kahoot!* i online-aplikacja *Quizlet* jako narzędzia do urozmaicenia lekcji jpjo

Obecnie Internet jest dla uczniów i studentów naturalnym środowiskiem, bez którego nie wyobrażają sobie funkcjonowania ani w szkole, ani na uniwersytecie, ani w przyszłej pracy. Zadaniem współczesnych nauczycieli jest wziąć to pod uwagę i wyjść naprzeciw oczekiwaniom uczniów. W tym artykule opiszemy zalety i możliwe sposoby wykorzystania online-programu „Kahoot!” na lektoratach języka polskiego.

Wykorzystanie na zajęciach online-programu „Kahoot!” jest elementem e-learningu, w konfiguracji uczeń-sprzęt, a szczególnie BYOD (ang. Bring Your Own Device – przynieś własny sprzęt), czyli korzystanie przez uczniów z własnego sprzętu. W tym modelu może się pojawić taki problem, że liczba dostępnych urządzeń jest mniejsza niż liczba uczniów, jednak brać udział w takich online ćwiczeniach można w parach i to nawet jest lepsze, gdyż umożliwia uczniom dyskusowanie na temat możliwych odpowiedzi przed ich ostatecznym wyborem – uczniowie mogą przekonywać partnerów do swoich racji, i w tym momencie jesteśmy świadkami «uczenia się równieśniczego» (ang. peer learning). Także potrzebny jest dostęp do Internetu dla studentów, komputer dla nauczyciela również z dostępem do Internetu oraz tablica interaktywna bądź rzutnik.

„Kahoot!”¹ jest online-grą albo quizem, który składa się z następujących etapów: na głównym ekranie pojawia się pytanie i cztery warianty odpowiedzi, na urządzeniach uczestników pojawiają się tylko warianty odpowiedzi, jest określony czas na odpowiedź (można go regulować dla każdego pytania i każdej gry osobno). Każda gra jest indywidualnie

stworzona przez nauczyciela i dostosowana do potrzeb grupy, z którą pracuje. Zatem każdy z nauczycieli może stworzyć swój własny „Kahoot!”. Oczywiście też można korzystać z już istniejących „Kahoot!”, które znajdują się w swobodnym dostępie w sieci. Do każdego pytania zaleca się dodawać obrazek albo wideo o wysokiej jakości dla aktywacji największej liczby kanałów percepcji każdego studenta. Liczba pytań w quizie jest nieograniczona. Po każdym pytaniu pojawia się tabelka z ilością poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi w tym momencie można podjąć dyskusję: kto jak odpowiedział i dlaczego. W tabelce pojawiają się imiona i punkty pierwszych pięciu uczestników: kto z uczestników ile zdobył punktów i na jakim jest miejscu (liczy się szybkość odpowiedzi i prawidłowość). Po zakończeniu quizu program generuje szczegółowy raport z odpowiedziami wszystkich studentów na każde pytanie. Raport może być pobrany przez nauczyciela i wykorzystany jako skuteczne narzędzie dla analizy. Nauczyciel też może się podzielić tym raportem ze studentami za pomocą google drive albo sieci socjalnych. W „game options” jest możliwość wybrania Podium, który pokazuje ranking po zakończeniu gry: kto jest na pierwszym, drugim, trzecim miejscu.

Po zakończeniu gry wyniki można zachować i podać uczniom link do zagrania w domu w trybie „Ghost mode” (ang. ghost – widmo, pojęcie opisujące brak rzeczywistego rywala w grze, tylko przebieg gry z już zapisanymi wynikami innego gracza albo również z własnymi wynikami z poprzedniej tury), żeby polepszyć wyniki. Ma to swoje zalety: powtórzenie, zastanawianie się po raz kolejny nad trudnym pytaniem.

¹ <https://kahoot.com/>

Także można zagrać w tę samą grę kilka razy w ciągu lekcji, żeby pokazać studentom ich postęp. Dobrą ideą jest zagrać przeciwko ghost'ów-celebrytów, nauczyciela albo zespołu „Kahoot!”.

Trzeba pamiętać że „Kahoot!” nie zastąpi planu lekcji, dla zagrania w „Kahoot!” trzeba dokonać szczególnej analizy projektu zajęć, zastanowić się w jakim celu go używamy, wybrać odpowiedni tryb gry i odpowiedni moment w czasie lekcji.

Oprócz „Ghost mode”, istnieje także możliwość użycia „Blind Kahoot!” (ang. „Ślepy Kahoot”), jest to ta sama gra tylko inna struktura, której kreatorzy proponują używać dla prezentacji nowego tematu/materiału. Najczęściej „Kahoot!” jest używany dla oceniania wiedzy, dla podsumowania tematu i uczniowie już zaczynają być to tego przyzwyczajeni i między innymi ze słów niektórych nauczycieli gra staje się rywalizacją między silniejszymi a słabszymi studentami, i to jest perfekcyjny moment na „a-ha moment”, czyli zaskoczenie, niespodzianka: „Kahoot!” nie na koniec lekcji, a na początku z pytaniami dotyczącymi nowego materiału. I teraz każdy student ma równe szanse.

Skuteczna struktura zaproponowana przez amerykańską nauczycielkę biologii Steph Castle² jest następująca: pierwsze pytanie, po nim wyjaśnienie odpowiedzi, prezentacja używanej w odpowiedzi reguły, kolejne kilka pytań musi być analogiczne, żeby studenci mogli użyć zaproponowanej reguły. Jest to bardzo motywujące, bo uczestnicy gry mogą od razu użyć nabytej wiedzy. W taki sposób „Blind Kahoot!” podwyższa zainteresowanie nowym materiałem, zakłada fundament nowego tematu, który będzie się kojarzył się pozytywnie i stwarzał możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

„Connected Kahoot!” tryb dla gry między klasami albo zespołami, może nawet być wykorzystany dla klas z różnych państw. Dla takiego trybu gry potrzebny jest ekran, którym możemy się podzielić przez „video call” (dla video call możemy wykorzystać Skype, Google Hangouts – jest potrzebny Google Account, Apper.In – ma być zainstalowany Google Chrome), klasa z którą gramy, lepiej żeby to nie był pierwszy „Kahoot!” dla żadnej ze stron. Trzeba zadbać o język

pytań, realia kulturowe, żeby odpowiadały obydwie klasy, najlepiej podzielić się grą z drugim nauczycielem kilka dni przed, żeby treść była dopasowana do obu klas. Można też zaproponować studentom dodać nazwę klasy albo miejscowości do swojego nicka przy logowaniu dla zdrowej rywalizacji.

„Learners to Leaders” – to świetna możliwość dla uczniów, by stworzyć swój własny „Kahoot!” i podzielić się nim z klasą, a najlepiej zagrać w niego w sali. Przed tym jak zaproponować studentom taką aktywność trzeba się zastanowić: studenci będą pracować w grupach, parach czy samodzielnie? Czy otrzymają listę z wzorami pytań? Jaka będzie nagroda? Uczący się zazwyczaj lubią podejmować ciekawe wyzwania, ważne, by temat był im bliski. Kreatorzy „Kahoot!” polecają podzielić się ze studentami stronami internetowymi, gdzie można znaleźć dużo pożytecznych informacji, stworzyć i omówić z każdym plan przyszłego „Kahoot!”, dać „feedback”, polecić nagrać własne wideo i zrobić własne zdjęcia, które potem będzie można wykorzystać w swoim „Kahoot!” i oczywiście zagrać całą klasą.

Jeszcze jeden tryb gry – „Jumble Kahoot!”, można go wykorzystywać do ułożenia zdań z podanych części wyrazów albo do ustalenia chronologicznego porządku wydarzeń w utworze literackim. W trakcie tworzenia „Jumble Kahoot!” odpowiedzi trzeba podać w poprawnej kolejności, program wymiesza je sam. W tym rodzaju „Kahoot!” dokładność i prawidłowość odpowiedzi ceni się bardziej niż szybkość. „Jumble Kahoot!” był stworzony, żeby promować procesy mentalne wyższego rzędu (angl. Higher order thinking skills – HOTS). Ten koncept edukacyjnej reformy polega na uczeniu się taksonomii albo systematyki, czyli nie same zapamiętywanie faktów czy powtórzenie tych samych słów, a rozumienie faktów, wnioskowanie, łączenie ich z innymi informacjami, kategoryzacja ich w już znany albo w zupełnie nowy sposób, zastosowanie ich w praktyce przy poszukiwaniu nowych rozwiązań przy powstających problemach/pytaniach. W taki sposób, używając „Jumble Kahoot!” nauczyciel pomaga studentom rozwijać procesy mentalne wyższego rzędu.

„Kahoot” wykorzystuje podejście oparte na grze do inspiracji uczących, rozwoju ich kreatywności

² <https://kahoot.com/blog/2015/10/28/art-blind-kahooting/>

O JĘZYKU

i ciekawości. „Kahoot” zwiększa zaangażowanie studentów w procesie nauki, pomaga nauczycielom znaleźć słabe strony w wiedzy studentów i zaplanować odpowiednio kolejne zajęcia, daje uczącym się możliwość przeprowadzenia samooceny, pozwala stworzyć na zajęciach mniej formalną atmosferę.

Poza urozmaiceniem przebiegu lekcji, „Kahoot!” ma jeszcze jedną znaczącą zaletę – jest łatwy w tworzeniu. Wdrożenie tego programu do planu zajęć jest na tyle łatwe, że nie sprawi problemu nawet dla sceptycznie nastawionych na innowacje nauczycieli. Tworzenie własnego „Kahoot!” nie zajmuje dużo czasu i wysiłku: wystarczy przygotować listę pytań, warianty odpowiedzi, ilustracje albo wideo, a następnie dodać do tworzonego quizu. Proces ten jest podobny do tworzenia prezentacji w programie Power Point. Zaleca się najpierw zagrać samemu, żeby sprawdzić i przeanalizować logiczność i prawidłowość zestawów pytań.

Po tych czynnościach można mieć pewność, że studenci nie tylko docenią zaangażowania wykładowcy, ale również odwdzięczą się lepszymi wynikami w nauce.

Następna aplikacja, która może okazać się pomocna przy nauce słownictwa. Wcześniej tworzyliśmy własne, ręcznie pisane słowniki, kolorowe samoprzylepne karteczki, fiszki, na których jednej stronie jest słówko/zwrot w języku polskim, na drugiej natomiast tłumaczenie tego słowa/zwrotu. Współczesne technologie pozwalają nam tworzyć własne słowniki on-line i jednocześnie fiszki elektroniczne do ćwiczenia nowych słów. Do takich narzędzi należy bezpłatna aplikacja „Quizlet”³.

„Quizlet” – to platforma, na której możemy tworzyć własne zestawy fiszek lub korzystać z zestawów stworzonych przez innych. Jeżeli nie chcemy tworzyć własnych zestawów, to nie musimy się rejestrować, wystarczy mieć link do konkretnego zestawu lub wyszukać potrzebny nam zestaw w odpowiednim okienku „search”.

Nauczyciel języków obcych, a w naszym przypadku języka polskiego jako obcego, ma możliwość tworzenia słownika (zestawu fiszek) do każdej lekcji i dla każdej grupy, z którą pracuje. Uczniowie będą

mieli dostęp do swojej klasy i będą mogli skorzystać z każdego zestawu w dowolnym czasie, istnieje bowiem mobilna wersja aplikacji „Quizlet”, która działa off-line. Do każdego słowa możemy dodać obrazek z bazy, automatycznie odbywa się dodanie dźwięku w obu językach. Dźwięk i obraz sprzyjają zapamiętywaniu nowych wyrazów. Jest również możliwość dodania słowa w jednym języku, bez tłumaczenia na inny, żeby studenci skupiali się tylko na jednym wyuczonym języku, bez języka-pośrednika. Zatem wszyscy uczestnicy procesu uczenia znajdują się zarówno w roli tworzących cyfrowe informacje, jak i poszukujących ich.

„Quizlet” jest bardzo użyteczny, gdyż pozwala nie tylko tworzyć swoje słowniki do każdej lekcji, lecz także ma kilka trybów do ćwiczenia i zapamiętywania nowych słów. Ćwiczenia są podzielone na dwie grupy: „Ucz się” i „Graj”. W grupie „Ucz się” znajdziemy zakładki: „Fiszki”, „Ucz się”, „Ćwiczenie pisowni”, „Test”. W grupie „Graj” znajdziemy zakładki: „Dopasowania”, „Grawitacja”, „Live”.

Można też łączyć różne zestawy słów, np. nowe i stare. Gra daje duże efekty szczególnie podczas zajęć o charakterze powtórzeniowym. Zestawy da się drukować w formie tabeli bądź słownika, z obrazkami lub bez. Wydrukowanej wersji z kolei można użyć na tradycyjnych zajęciach – nie zawsze wszak mamy dostęp do urządzeń elektronicznych, poza tym łączenie metod daje bardzo dobre wyniki.

Zacniemy nasz przegląd od grupy „Ucz się”. Najpierw wchodzimy do „Fiszek”, tam znajdziemy karteczki, na każdej jest podane słowo z tłumaczeniem i nagraniem wymowy. Możemy każdą fiszkę redagować albo oznaczyć gwiazdką i uczyć się danego słowa oddzielnie. Jednocześnie na ekranie pojawia się tylko jedna karteczka, żeby przywołać następną, używamy strzałek na dole strony. Można zmienić opcję na „Graj” i wtedy fiszki będą się zmieniać automatycznie.

Wybierając opcję „Tasowanie”, zaczynamy przegląd fiszek od początku – zawsze w innej kolejności. Tej opcji można użyć jako niespodzianki, np. żeby ożywić proces nauki. Zakładka „Opcje” pozwala wybrać sposób uczenia się: wszystkich słów albo wyłącznie słów oznaczonych gwiazdką, z dźwiękiem

³ <https://quizlet.com/>

lub bez. „Fiszki” pozwalają zapoznać się ze słowami, usłyszeć wymowę, skojarzyć pojęcie z obrazkiem.

Dalej przechodzimy do opcji „Ucz się”. Znajdujemy słowo zapisane i wymawiane w jednym języku, a uczący się ma za zadanie napisać tłumaczenie tego słowa w innym języku (jeżeli go używamy). A jeżeli student nie zna tego słowa, to może wybrać opcję „nie wiem”. Wtedy program podpowiada odpowiedź, ale uczący się i tak sam musi przepisać tę odpowiedź w odpowiednie pole. W lewym polu widnieje tabelka obrazująca postępy: ile jest prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi, ile pozostało do zrobienia. Nauczyciel musi mieć wszakże na uwadze, że jeżeli podaje w słowniku kilka słów-tłumaczeń, synonimów, to później uczący się też będzie musiał podać te wszystkie warianty, żeby zaliczyć zadanie.

Następna opcja „Ćwiczenie pisowni” wymaga wpisania słowa, które słyszymy, program podaje tłumaczenie słowa i przedstawia obrazek, dźwięk można odtwarzać wielokrotnie. W przypadku wpisania niepoprawnej odpowiedzi, program poprawia błąd na czerwono i przeliterowuje poprawny wariant. Pytania są podzielone na kilka rund, w każdej rundzie 7 słów, po każdym etapie pojawiają się tabele postępu, w których można sprawdzić, w jakim słowie został popełniony błąd.

Ostatnią opcją w zestawie „Ucz się” jest „Test”. Składa się z pięciu pisemnych pytań (tłumaczenie słów na język, którego się uczymy, obrazki są podane, dźwięku nie ma), 5 pytań wymaga dopasowania (widzimy 2 kolumny ze słowami, w pierwszej są słowa po polsku, w drugiej w języku-pośredniku, słowa trzeba połączyć), 5 pytań wielokrotnego wyboru (mamy słowo i cztery warianty odpowiedzi, czyli tłumaczenie podanego słowa), 5 pytań „prawda-falsz” (widzimy pary słów: słowo – tłumaczenie i musimy zdecydować czy dobrze jest każda para dopasowana). Przycisk „Sprawdź” pozwala skontrolować rozwiązania, niepoprawne odpowiedzi świecą się na czerwono, poprawne na zielono. Program podpowiada w tym momencie opcję „Stwórz nowy test”. Możemy tworzyć nieograniczoną liczbę testów dla sprawdzania swoich umiejętności. Postęp jest pokazany w procentach.

Program pozwala sortować słowa z jednego zestawu: alfabetycznie, zgodnie z datą dodania do

aplikacji czy też po wybraniu opcji „twoje statystyki” słowa są wyświetlane jako: często błędne, czasami błędne, zawsze bezbłędne, i słowa które jeszcze nie zostały przećwiczone. Statystyki zmieniają się po każdej turze. Istnieje możliwość ciągłego śledzenia postępów. W każdym momencie można dodać lub usunąć pojęcia.

Część „Graj” zawiera trzy gry: „Dopasowania”, „Grawitację”, „Live”. W grze „Dopasowania” trzeba poprzyciągać do siebie pasujące elementy, tym samym sprawiając, że dobrze wybrane znikają. Na ekranie pojawia się rozsypanka ze słów, które trzeba połączyć – to gra na czas. Na zakończenie tablica rankingowa podaje miejsce gracza i program daje propozycję polepszenia wyników w ponownej grze. Po trzech rundach pojawia się tablica rankingowa z wynikami innych zarejestrowanych uczestników gry.

Następna gra „Grawitacja” to ochrona swojej planety przed nadciągającymi asteroidami. Na każdej asteroidzie jest napisane słowo w języku, którego się uczymy. Gracz ma napisać tłumaczenie słowa w swoim języku w linijce, która pojawia się na ekranie, ma na to ograniczony czas. Słówka pojawiają się w coraz szybszym tempie. Jeżeli student poprawnie napisze słowo, asteroida znika i gracz dostaje punkty. Jeżeli gracz nie zna odpowiedzi, może nacisnąć „Escape”, żeby pominąć to słowo. W przypadku niepoprawnej odpowiedzi albo braku odpowiedzi, na ekranie pojawia się podpowiedź. Należy słowo przepisać do odpowiedniej linijki. Nic w grze nie umknie – nawet jeśli student czegoś nie pamięta, system mu przypomni. Po dwóch nieudzielonych albo niepoprawnych odpowiedziach gra zaczyna się od nowa. Przed rozpoczęciem gry każdy gracz wybiera ustawienia: stopień trudności (łatwy, średni, trudny), język słów na asteroidach, słowa (wszystkie czy tylko oznaczone gwiazdką).

Gra „Live” pozwala grać w zespole. Każdy uczeń musi otworzyć stronę gry na swoim urządzeniu, wpisuje kod gry. Grać musi co najmniej 6 uczniów. Program dzieli uczniów na zespoły. To bardzo ciekawe podejście – program robi to losowo, istnieje więc wielkie prawdopodobieństwo umieszczenia razem uczniów, którzy na co dzień nie mają ze sobą kontaktu, ale w trakcie trwania gry muszą się ze sobą

O LITERATURZE

komunikować. Na głównym ekranie nauczyciel może obserwować postępy zespołów. Każdy uczeń widzi na swoim urządzeniu pytanie i tylko trzy odpowiedzi, trzy kolejne ma następny uczeń z grupy. Odpowiedź ma być wspólna i tylko jedna dla zespołu, dlatego studenci będą musieli ze sobą dyskutować – 9 odpowiedzi dla trzech zawodników drużyny i tylko jedna poprawna odpowiedź.

Jeżeli zespół udzieli niepoprawnej odpowiedzi, zaczyna grę od początku. Jest to bardzo ciekawy pomysł pozwalający uatrakcyjnić proces podsumowania zdobytej przez uczniów wiedzy. Ponadto wzbudza rywalizację i tym samym motywuje do nauki. Można też użyć takiego zabiegu dla prezentacji nowego materiału i po zagranii poprosić studentów, by sformułowali temat i regułę. Ważne jest, by po grze omówić z kursantami każde zagadnienie, wysłuchać ich opinii i rozwiązać wątpliwości.

Program „Quizlet” oprócz zalet ma pewne wady, na które warto zwrócić uwagę. Swoim studentom trzeba polecić zestawy wyprodukowane samodzielnie albo

rzetelnie sprawdzone. Jeżeli zaleca się uczestnikom kursu tworzenie własnych zestawów, najlepiej sprawdzić je przed tym, zanim student rozpocznie naukę. „Quizlet” nie nadaje się do każdego przedmiotu albo zagadnienia językowego, najlepiej sprawdza się przy uczeniu się słownictwa.

Słowa kluczowe: e-learning, programy internetowe w nauczaniu jpjo, program „Quizlet”

The article outlines the possibilities of using a personally tailored internet program in the practice of teaching Polish as a foreign language. E-learning techniques are becoming entwined with this program on a multidimensional level of creative strategies targeted at learning a language. The program offers a series of possibilities for creative and independent study. The main asset besides the autodidactic quality of this tool, is the freedom and variability of the program depending on one's needs.

Wioletta Hajduk-Gawron

Sztuka adaptacji w glottodydaktyce polonistycznej

Adaptacja polega na zmianie i jeśli odniesiemy pojęcie do dydaktyki, to bez trudu zorientujemy się, że z tego swoistego koła ratunkowego korzystają wszyscy, którzy są zaangażowani w proces nauczania i transkodowania języka polskiego użytkownikom innym niż rodzimi. Osoby poznające język polski potrzebują go do prozaicznych celów komunikacyjnych, ale też niejednokrotnie ich celem jest doświadczenie wspólnoty z rodzimymi użytkownikami języka poprzez kontakt z tymi samymi symbolami, postaciami literackimi, mitami kultury, ale też z doświadczeniem miejsc, smaków, zwyczajów, sposobów spędzania wolnego czasu. Nauczyciele mają świadomość, że niezbędne jest odpowiednie podejście metodyczne przystosowane do potrzeb odbiorców, aby proces nauczania odbywał się sprawnie i efektywnie. Dlatego konieczne są odrębne gramatyki z objaśnieniem reguł w odmienny sposób niż z perspektywy ucznia, dla którego język polski jest językiem pierwszym, potrzebne są teksty: literackie bądź popularnonaukowe, czytanki, teksty informacyjne opatrzone odpowiednim komentarzem leksykalnym, gramatycznym, czasami historycznym, kulturowym lub politycznym i wiele innych materiałów kształtujących kompetencję językową i poznawczą. To najprostsza definicja adaptacji glottodydaktycznej w kontekście współczesnej myśli dydaktycznej oparta na podstawowym jej znaczeniu: zmiany i przystosowaniu. Funkcjonowanie „adaptacji” w przestrzeni glottodydaktycznej jest uzasadnione, o czym przekonują autorki artykułu *Pojęcie „adaptacja” w przestrzeni różnych dyskursów. Od etymologii do współczesnych użyć terminu* (Ostaszewska, Sławkowa 2013, 17). W rozważaniach nad historycznymi znaczeniami pojęcia „adaptacja” autorki analizują definicje odnotowane przez dawne słowniki aż po

współczesne jego zastosowania w różnych dziedzinach nauki. Badaczki podkreślają widoczną zmianę z początkowej odrębności użycia adaptacji dla celów materialnych oraz literackich. Leksem „adaptować” w słownikach do XVII wieku funkcjonuje przede wszystkim w postaci czasownika, brak rzeczownika od tej czynności, dopiero w *Słowniku języka polskiego* pod red. Witolda Doroszewskiego (XX wiek) odnajdujemy jego specyfikację w postaci definicji rzeczownika oraz rozróżnienie jego użycia w sferze materialnej („w budownictwie przeróbka budynku dla wykorzystania go w innym celu”) oraz w obszarze literatury. W późniejszych słownikach obydwa znaczenia funkcjonują równolegle w sferze materialnej i literackiej. Istotną nowość w definicji odnajdziemy w *Wielkiej encyklopedii PWN* pod red. J. Wojnowskiego, która w przypadku adaptacji literackich uwzględnia „przetworzenie dzieła literackiego na utwór odmiennego rodzaju literackiego lub na utwór innej sztuki, dostosowanie go do potrzeb nowych odbiorców lub nowych środków rozpowszechnienia (...) parafraza dzieła literackiego dla dorosłych nadająca mu charakter utworu przeznaczonego dla dzieci i młodzieży”.

Za kolejny etap kształtowania się znaczenia wyrazu *adaptacja* autorki podają jego zastosowanie w dziedzinach wielu rozmaitych nauk. I tak dla przykładu przywołajmy tu adaptację biologiczną, adaptację psychologiczną lub socjologiczną. W dalszej części artykułu odnajdujemy kolejne przykłady roli adaptacji w przekładoznawstwie, językoznawstwie, w dostosowywaniu teorii matematycznych do pojęć z zakresu ekonomii. Współcześnie adaptacja nie może i nie jest już kojarzona jedynie ze sferą sztuki. O postrzeganiu kultury jako adaptacji biologicznej w naukach humanistycznych przekonują autorzy

O LITERATURZE

publikacji *Kultura jako adaptacja. Kultura w paradygmacie przyrodznawstwa* (Wężowicz-Ziółkowska, Borkowski 2013). Zjawisko adaptacji na wiele sposobów opisuje Linda Hutcheon, autorka książki *A Theory of Adaptation*. Badaczka zwraca uwagę na wszechobecność zjawiska adaptacji i potrzebę jego opisanie nie tylko z perspektywy przekładu intersemiotycznego, analizuje mechanizm transkodowania, który często pociąga za sobą zmianę medium i odbiorcy adaptowanych treści, gdyż adaptacja jako proces i jako produkt są nieodłącznie związane z wymiarem społecznym przekazu (Hutcheon 2006, 34).

Przedstawiony pokrótce interdyscyplinarny charakter pojęcia „adaptacja” pozwala przyłożyć je do dziedziny nauczania języka, a zatem do glottodydaktyki – jeśli kontekstem będzie język polski jako obcy i kolejno jako drugi lub odziedziczony. Wykorzystanie mechanizmów adaptacyjnych obejmuje wszystkie elementy modelu komunikacyjnego stworzonego przez Jakobsona. Nakierowane są one na kontekst nauczanego materiału, kontakt z odbiorcą i kod komunikatu (język polski). Adaptacja nauczanych treści jest wynikiem potrzeby odbiorcy, dotyczy adaptatora (dokonującego zmian) oraz adaptowanych treści i wreszcie uwzględnia odbiorcę częściowo również adaptując go do przyjmowania nowego materiału (np. czytanie alfabetem łacińskim, zrozumienie struktury gramatycznej języka, rozumienie panującej w nowym kraju aksjologii, symboli religijnych *etc.*, słowem przystosowanie siebie do innego sposobu pojmowania świata i wyrażania siebie). Zabiegi adaptacyjne prowadzą do powstania nowej/innej jakości treści, opartych na dialogu nadawcy rozumiejącego potrzeby odbiorcy. W adaptacji glottodydaktycznej nie chodzi jedynie o przeniesienie treści z jednego medium do drugiego (fabuły powieści na film), ale dostosowanie treści pierwotnie nieprzeznaczonych dla odbiorców zewnętrznych językowo i kulturowo. Istotną rolę odgrywa tu dopasowanie stopnia trudności językowej materiału oraz metoda przystosowywania: glosariusze, tłumaczenia, porównania do języka lub kultury uczącego się, uwzględnienie wieku i zainteresowań, a wszystko po to, aby wyposażać odbiorcę możliwie najlepiej w aspekty języka gwarantujące skuteczną komunikację i swobodne funkcjonowanie w kulturze.

W pracy glottodydaktyka polonistycznej adaptacja jest sztuką, której mechanizmy są wykorzystywane nieustannie zarówno w obszarze podsystemów języka, jak i tekstów kultury. Sposoby przystosowania literatury pięknej (poza jej tłumaczeniem) i podstawowe formy adaptacji tekstów opisuje Aleksander Kozłowski, prezentując klasyczny już podział na adaptację *sensu stricte* i *sensu largo* (Kozłowski 1991, 29-33). Zabiegi przez niego opisane porządkują proces adaptacyjny i dają podwaliny teoretyczne mechanizmom adaptacyjnym stosowanym przy transkodowaniu treści literackich właściwych natywnym ich użytkownikom na potrzeby użytkowników, którzy język dopiero poznają (Cudak, Hajduk-Gawron 2016, 603-616). Można spróbować postawić śmiałą tezę, że glottodydaktyka, choć być może jeszcze bez ugruntowanych terminów, opiera się na mechanizmach adaptacyjnych, to swoisty upcycling prowadzący do konstruowania coraz to nowszych, dostosowanych do zmieniających się wymagań odbiorców podręczników (rozdzielających naukę języka jako obcego, drugiego bądź odziedziczonego), gramatyk, skryptów do nauczania wymowy z uwzględnieniem języka pierwszego uczących się i trudności bądź ułatwień z tym związanych. Wydaje się, że na gruncie glottodydaktyki polonistycznej wiele pozostaje do zrobienia w zakresie rozróżnienia odbiorcy nauczanych treści. Do niedawna metodyka nauczania języka polskiego w warunkach innych niż rodzime charakteryzowała się przede wszystkim metodyką nauczania języków obcych, skierowana była w większości do osób dorosłych, studentów wymian akademickich, a treści zawarte w podręcznikach nie zawsze były w wystarczającym stopniu skorelowane ze światem rzeczywistym, w którym funkcjonuje język i wytwory kultury powstałe dzięki jego materii.

Pozornie nieuporządkowane strategie adaptacyjne i być może brak konsekwencji terminologicznej układu się, mimo wszystko, w mozaikę znaczeń i zastosowań mechanizmów adaptacji glottodydaktycznej. Zwłaszcza jeśli pod rozwagę wziąć aspekt społeczny adaptacji.

Redaktorzy książki *The Politics of Adaptation* we wstępie zaznaczają, że zarówno teoria, jak i praktyka adaptacji są ostatecznie determinowane przez relacje społeczne, które są z natury polityczne, ma ona

ściły związek z władzą, ze współcześnie panującymi tendencjami w polityce (Hassler-Forest, Nicklas 2015, 1). Trudno im odmówić słuszności tej tezy, jeśli weźmiemy pod uwagę zjawisko migracji i emigracji ludności. Polska dotychczas będąca krajem obywateli przede wszystkim emigrujących, stała się miejscem docelowym emigrantów z innych państw. Aspekty adaptacyjne odbiorców nauczanego języka, w naszym przypadku polskiego, odgrywają równie ważną, choć być może drugoplanową, rolę w procesie akwizycji języka. Powodzenie lub niepowodzenie w adaptacji do nowych warunków bytu wpływają na tempo i przyrost wiedzy językowej i przedmiotowej wśród dzieci rozpoczynających naukę w polskich szkołach, a legitymujących się biografią migracyjną.

Z drugiej strony: przyjęcie nieodpowiednich strategii adaptacyjnych przez nauczyciela (przygotowanie materiału językowego, kulturowego oraz metody przekazu) mogą prowadzić do nieporozumień. Wszystkie te aspekty adaptacji dotyczą pracy glottodydaktyka lub, jak wolą inni badacze, metodyka i nauczyciela języka. Brak chęci do adaptacji wzajemnej (środowiska przyjmującego i osób przyjmowanych) może prowadzić do izolacji, co nie leży u podstaw współcześnie liczących się tendencji w edukacji: podejścia interkulturowego lub inkluzji.

Adaptowanie jest nieuchronną czynnością i umiejętnością człowieka, który obecnie nierzadko z przymusu lub wyboru przyjmuje status nomady ekonomicznego, kulturowego, ale też językowego. Nauka języków obcych w ostatnich dekadach stała się nieodłącznym elementem edukacji, a istota mechanizmów adaptacji w tym obszarze wydaje się mieć pełne realizacje.

Słowa kluczowe: adaptacja glottodydaktyczna, adaptacja w przestrzeni różnych dyskursów

Bibliografia

- Cudak R., Hajduk-Gawron W., 2016, *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. T.1, Katowice.
- Hassler-Forest D., Nicklas P., ed., 2015, *The Politics of Adaptation. Media Convergence and Ideology*, Palgrave Mcmillan.
- Hutcheon L., 2006, *A Theory of Adaptation*, New York.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa.
- Ostaszewska D., Sławkowa E., 2013, *Pojęcie adaptacja w przestrzeni różnych dyskursów. Od etymologii do współczesnych użyć terminu*, w: *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, red. W. Hajduk-Gawron, A. Madeja „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, Katowice, s. 13-24.
- Wężowicz-Ziółkowska D., Borkowski W., 2013, *Kultura jako adaptacja. Kultura w paradygmacie przyrodznawstwa*, w: *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, red. W. Hajduk-Gawron, A. Madeja „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, Katowice, s. 25-39.

The article explores the question of adaptation with other cultures and communities as a value, which the according to the author constitutes an essential component of the language teaching process. The interdisciplinary nature of the adaption creates a series of possibilities for teaching foreign languages utilizing from an active cultural, societal, and artistic background. The teaching process is not only interested in transferring content from one medium to another, instead, it looks for effective strategies in typically multicultural spaces.

Katarzyna Frukacz

Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej – prolegomena

Włączanie rozmaitych tekstów dziennikarskich do programów nauczania języka polskiego jako obcego jest – co podkreśla Monika Grzelka – praktyką rozpowszechnioną wśród lektorów. Tendencja ta współgra bowiem z kluczowym dla współczesnej glottodydaktyki postulatem rozwijania kompetencji komunikacyjnej ucznia, przy równoczesnym uwzględnieniu „aspektu wielokulturowej i wielojęzycznej rzeczywistości” (Grzelka 2008, 107). Oba wyróżnione kryteria znajdują pełne zastosowanie na gruncie reportażu literackich, rozpiętych między osadzoną w przestrzeni aktualnych zjawisk publicystyką społeczną a sferą literatury pięknej o aspiracjach mimetycznych. Z uwagi na bogaty repertuar stylów i odmian polszczyzny (zob. Mikołajczuk 2003, 242-243) oraz szczególne walory referencyjne, proza reporterów wydaje się niezwykle przydatnym narzędziem kształcenia polonistycznego cudzoziemców. Problematyzacji tego zagadnienia posłuży w szczególności omówienie metodycznych inicjatyw z wykorzystaniem formuły reportażowej, podjętych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Mianem reportażu literackiego określa się relację o faktach ukazanych za pomocą środków właściwych beletrystyce, tj. poprzez fabularyzację, sugestywną stylistykę, a nierzadko i „wprowadzenie fikcji dla uplastycznienia obrazu realnych zdarzeń” (Wolny-Zmorzyński 2004, 22). W odniesieniu do metodyki nauczania języków obcych tak zdefiniowany gatunek prozatorski łączy się zatem w pierwszej kolejności z problemem wykorzystania literatury w roli narzędzia glottodydaktycznego. Zdaniem Anny Seretny teksty literackie są znaczącym przekątnikiem obco-kulturowych kodów i dlatego umożliwiają cudzo-

ziemcom łatwiejsze „odnalezienie się w otaczającej ich nowej dla nich rzeczywistości językowej” (2006b, 243). Przytoczona uwaga pozwala wyróżnić drugi aspekt metodyczny, związany z włączeniem literatury reportażowej w przestrzeń glottodydaktyki. Dotyczy on uwzględnienia na zajęciach lektoratowych treści o charakterze kulturo – i realiopoznawczym, zgodnie z założeniem, że stanowią one podstawę „wszelkich działań językowych towarzyszących nawiązywaniu i podtrzymywaniu komunikacji” (Gębał 2010, 20). W opinii teoretyków literackich „reportaż jest jednym z najczulszych sejsmografów bezbłędnie reagujących na zmiany tętna życia politycznego i społecznego” (Kwiatkowski 1974, 1). Faktografizm i aktualność tej konwencji gatunkowej można więc uznać za czynniki szczególnie przydatne w przekazywaniu wiedzy na temat realiów i kultury, tj. w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej równoległe z językową.

Wyróżnione płaszczyzny odniesień znajdują odzwierciedlenie w podręcznikach i pomocach dydaktycznych. W *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* reportaż został wskazany jako jedna z form wypowiedzi, wprowadzanych w ramach rozwijania sprawności pisania na zaawansowanym poziomie kształcenia, zwłaszcza w grupach zajęciowych o profilu humanistycznym i/lub zainteresowaniach filologicznych (zob. Seretny, Lipińska 2005, 247). Z kolei Przemysław E. Gębał wymienia ten gatunek wśród produktów końcowych zadaniowej metody nauczania języków obcych, która przybiera formę „projektu kulturo – i realioznawczego”, wspierającego „kreatywność i autonomię uczących się” (2010, 115). Oryginalne utwory reportażowe bądź teksty prezentujące sylwetki reporterów bywają natomiast stosowane w charakterze ramy tematycznej

lekcji, najczęściej skupionej wokół motywu podróży i dialogu międzykulturowego. Reporterem szczególnie eksponowanym w tym kontekście jest Ryszard Kapuściński, nazywany „cesarzem” polskiego reportażu. Jego twórczość i etos zawodowy stały się bazą różnorodnych ćwiczeń językowych, zawartych m.in. w podręczniku do nauki czytania *Kto czyta – nie błądzi* Anny Seretny (zob. 2007, 157-161) oraz w zbiorze konspektów lekcyjnych *40 koncepcji dobrych lekcji* pod redakcją Agnieszki Rabiej, Hanny Marczyńskiej i Beaty Zaręby (zob. lekcję nr 23). O glottodydaktycznym potencjale utworów Kapuścińskiego, podejmujących uniwersalne problemy otaczającego świata i odmiennych kultur, świadczą ponadto propozycje metodyczne Marii Elżbiety Sajenczuk. W jej artykule *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców* proza tytułowego reportera została potraktowana jako środek służący rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, pozwalający uniknąć polonocentrycznej perspektywy w doborze tekstów literackich prezentowanych obcokrajowcom (zob. Sajenczuk 2004, 325).

Dokonany przegląd glottodydaktycznych zastosowań literatury reportażowej należy uzupełnić o projekty zrealizowane w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Próba transformacji reportażu w materiałową bazę kształcenia językowo-kulturowego cudzoziemców została podjęta w niektórych edycjach wydawanej przez SJKP UŚ serii „Czytaj po polsku”, potocznie określanej mianem „poczytajek”. Składa się na nią kilkanaście skryptów dydaktycznych, zawierających polskie utwory literackie opracowane pod kątem rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem, pisanie i mówienie, a także praktycznego użycia leksyki i gramatyki. Właśnie w taki sposób Małgorzata Smerczniak wykorzystwała reportaż *Wewnątrz góry lodowej* Kapuścińskiego, umieszczony w szóstym tomie wspomnianego cyklu (2007). Skrypt został skierowany do osób na zaawansowanym poziomie znajomości języka (C1) i służy dalszemu rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia. Oprócz ćwiczeń językowych opartych na leksyce zaczerpniętej z reportażu oraz pytań sprawdzających jego rozumienie, autorka uwzględniła również zadania z zakresu formułowania

pisemnych i ustnych wypowiedzi pokrewnych tematyce tekstu. Wykorzystany w opracowaniu fragment książki *Heban* opisuje pobyt nękanego malaryczną gorączką Kapuścińskiego w afrykańskim szpitalu. Tropikalny epizod z udziałem reportera pozwalają lepiej zrozumieć umieszczone w skrypcie dodatkowe źródła empiryczne: encyklopedyczne hasło i raport poświęcony malarii, będące bazą kolejnych ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Podany przykład unaoznacza wspomniane we wstępie rozważań glottodydaktyczne korzyści płynące z dokumentaryzmu tekstów reportaży. Utrwalone w nich realia socjokulturowe można bez większego trudu powiązać z różnymi formami użytkowymi, których włączenie w tok zajęć współgra z kognitywnym postulatem nauczania języków obcych za pomocą materiałów autentycznych, niepreparowanych na potrzeby dydaktyki (zob. Seretny 2006a, 141).

Odmienne założenia metodyczne przyświecały powstaniu dwunastego tomu z serii „Czytaj po polsku”, zawierającego opracowane przeze mnie fragmenty reportaży autorstwa reporterów „Gazety Wyborczej”: *Maską w stronę wiatru* Jacka Hugo-Badera i *Radiobudzik pani Mohs* Włodzimierza Nowaka (2016). Moim głównym celem było połączenie w skrypcie dwóch wyodrębnionych przez Annę Seretny metod wykorzystywania utworów literackich w glottodydaktyce (zob. 2006b, 245-249). Badaczka odróżnia literaturę wprowadzaną na zajęciach typowo lektoratowych od tej współtworzącej programy nauczania na studiach polonistycznych lub w szkolnictwie polonijnym za granicą. W pierwszym ujęciu, jak zauważa Seretny, teksty literackie zwykle stanowią jedynie uzupełnienie kształcenia językowego i socjokulturowego, będąc podstawą różnorodnych ćwiczeń leksykalnych, gramatycznych i komunikacyjnych. Z kolei w przypadku zagranicznych polonistyk, a w dużej mierze także szkół polonijnych, literatura staje się odrębnym przedmiotem „kształcenia historycznoliterackiego, którego celem jest zapoznanie uczących się z najważniejszymi cechami epoki, w której powstały, cechami gatunków literackich oraz przesłaniem autora” (Seretny 2006b: 247). „Poczytajkę” z tekstami Hugo-Badera i Nowaka można zastosować w obu wymienionych wariantach edukacyjnych, a więc zarówno w kręgu

O LITERATURZE

uczestników lektoratów, jak i wśród zagranicznych polonistów bądź cudzoziemców planujących podjąć studia humanistyczne w Polsce.

Do pierwszej kategorii adresatów kierowana jest głównie początkowa część skryptu, która mieści się w standardach dydaktycznych wypracowanych we wcześniejszych edycjach „Czytaj po polsku”. W tej partii znalazły się ćwiczenia z zakresu rozumienia tekstu czytanego (np. typu prawda/fałsz), utrwalania słownictwa i gramatyki (m.in. zadania polegające na zastępowaniu słów ich synonimami i uzupełnianiu luk wyrazowych z użyciem odpowiednich końcówek fleksyjnych), mówienia (w toku ustnych wystąpień i dram) oraz pisania (zarówno form szkolnych i użytkowych, jak i literackich). Polecenia zostały opracowane w zgodzie z przewodnim dla nauczania funkcjonalnego postulatem aktywizacji uczniów, m.in. poprzez udział w dyskusji, samodzielne uzupełnianie wiedzy dzięki korzystaniu ze słowników i innych pomocniczych źródeł, odgrywanie scen z życia codziennego i tworzenie prezentacji multimedialnych. Poszczególne zadania w założeniu prezentują zróżnicowany stopień trudności, podobnie jak umieszczone w skrypcie reportaże. Na potrzeby „poczytajki” opracowałam krótki fragment książki *Biała gorączka* Hugo-Badera, opisujący przygotowania reportera do zimowej wyprawy samochodowej w syberyjską tajgę. Niewielka objętość tekstu – w połączeniu z kolokwialną narracją, dość uniwersalną leksyką motoryzacyjno-podróżniczą i wyjaśniającymi przypisami odredakcyjnymi – pozwala zaadaptować reportaż także do potrzeb średniozaawansowanych grup zajęciowych. Zdecydowanie trudniejszy utwór Nowaka ze zbioru *Obwód głowy*, osadzony w scenarii postenerdowskich Niemiec dotkniętych kryzysem socjalnym, wymaga przyswojenia konkretnych faktów historycznych i opanowania ekonomicznego żargonu, a zatem adresowany jest raczej do osób o zaawansowanej znajomości języka.

Niezależnie od różnic w skali skomplikowania obu reportaży, „poczytajkę” przeznaczono na poziom C1/C2. Wynika to głównie z końcowego aneksu, który poświęciłam w całości kształceniu literackiemu – odpowiadającemu drugiej metodzie dydaktycznej wspomnianej przez Seretny. Podstawę uzupełniają-

cych ćwiczeń zawartych w tej części tomu stanowi słownik najważniejszych pojęć, definiujących gatunkową istotę reportażu. Odsyłacze do haseł zostały umieszczone w poleceniach do niektórych zadań, mających na celu z jednej strony dalsze doskonalenie sprawności językowych ucznia, a z drugiej – przekazanie mu teoretycznoliterackiej wiedzy o specyfice pisarstwa reportażowego. Intencję tę realizują np. ćwiczenia polegające na przekształcaniu fragmentów reportażu Nowaka z mowy zależnej na niezależną i na odwrót, a także określeniu, które ze wskazanych zdań z tekstu zostało zapisane mową pozornie zależną. Tak sformułowane zadania pozwalają utrwalić określone struktury gramatyczne, a zarazem zilustrować typowe metody cytowania bohaterów opowieści reporterskich. Z kolei ukazaniu literackiej stylistyki i subiektywizacji reportażu służą ćwiczenia leksykalne, m.in. polecające zastąpić neutralnymi synonimami kolokwializmy obecne w utworach Hugo-Badera i Nowaka oraz wyjaśnić znaczenie środków stylistycznych użytych przez reporterów. Część zadań wymaga porównania zamieszczonych w tomie tekstów – zarówno pod kątem technik narracyjnych, jak i problematyki. Pierwszemu założeniu odpowiada np. zestawienie pierwszoosobowej relacji Hugo-Badera z trzecioosobową relacją Nowaka – uczeń ma za zadanie podkreślić w podanych fragmentach czasowniki osobowe i osobowe formy zaimków, a następnie odróżnić sposób opowiadania obu narratorów. Drugi aspekt porównawczy uwiadacza się m.in. w poleceniu napisania rozprawki, charakteryzującej wspomniane utwory pod kątem treści i formy lub występujących w nich podobnych motywów tematycznych.

Warto nadmienić, że pokrewne przytoczonym przykładom elementy dydaktyki literackiej pojawiły się także w innych „poczytajkach”. W skrypcie z twórczością Stanisława Lema Jolanta Tambor umieściła ćwiczenia odsyłające do różnych odmian poezji oraz gatunkowych cech epigramatu, sonetu i ballady, a także zadania polegające na analizie i interpretacji wierszy. Zbliżone polecenia interpretacyjne, odnoszące się do opowiadania *Szafa* Olgi Tokarczuk i zestawionych z nim utworów poetyckich, zawarła w dziesiątym tomie serii Bożena

Szałasta-Rogowska. O próbie połączenia kształcenia językowego i literackiego w ramach cyklu „Czytaj po polsku” świadczy fakt, że redagują go m.in. literaturoznawcy zatrudnieni we współpracującej z SJKP UŚ Katedrze Międzynarodowych Studiów Polskich, działającej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego. Wyzwanie, przed którym stoją, wiąże się nie tylko z opracowaniem metody integracji obu wspomnianych aspektów nauczania, ale i z doбором materiału umożliwiającego tę syntezę. Jak bowiem przekonuje Seretny: „Najważniejsze z punktu widzenia dydaktyki jest to, by uczeń nabrał osobistego stosunku do tekstu” (2006b, 256). Przywołaną opinię precyzuje Elwira Grossman, dowodząc, że „nauczanie literatury polskiej w izolacji od rodzimego kontekstu studentów rzadko kiedy wzbudza ich zainteresowanie omawianymi utworami i może nawet zniechęcić do dalszych studiów” (1998, 219). O uwzględnieniu tekstu literackiego w postępowaniu glottodydaktycznym decyduje więc w znacznym stopniu ustalenie, „czy i w jakim zakresie tekst ten jest »przekładalny« na doświadczenia ucznia i jego rodzimy krąg kulturowy” (Karolak 1999, 39).

Reportaże literackie, zwłaszcza przynależne podróżniczej odmianie gatunku, w większości pozwalają ominąć tak pojmowaną barierę recepcyjną. Często podejmują bowiem tematykę realiów społecznych, mieszczących się bezpośrednio w obszarze kultury obcokrajowców. Kierując się tym założeniem w praktyce dydaktycznej, zazwyczaj uzależniam wybór reportażu od narodowości studentów. Rosyjskie relacje Hugo-Badera wykorzystuję głównie w pracy z odbiorcami z dawnego bloku wschodniego. Teksty Mariusza Szczygła o Czechach wprowadziłam w czasie lektoratów na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Z kolei slawistom Uniwersytetu Marcina Lutra w Halle zaproponowałam lekturę zawartego w „poczytajce” reportażu *Radiobudzik pani Mohs* Nowaka, którego akcja rozgrywa się właśnie w tym mieście. W każdym z wymienionych wypadków uczniowie chętnie konfrontowali własne doświadczenia kulturowe z wizją reportera-cudzoziemca. Proza reportażowa sprawdza się jednak równie dobrze w grupach wielonarodowościowych. Na zajęciach z udziałem uczestników Letniej Szkoły

Języka, Literatury i Kultury Polskiej, którą SJKP UŚ organizuje rokrocznie w Cieszynie, kilkakrotnie już wspomniany utwór Nowaka pozwolił nie tylko zaktywizować, lecz także wzajemnie zintegrować osoby pochodzące z różnych krajów. Właściwą część lekcji poprzedziła przygotowana przez niemieckich studentów prezentacja na temat zjednoczenia Niemiec, będącego fabularnym tłem wydarzeń ukazanych w reportażu. Mówiąc o swej ojczyźnie, uczniowie w większym stopniu zaangażowali się w tok zajęć, równocześnie skłaniając do tego samego pozostałych członków grupy.

W świetle przytoczonych obserwacji niezwykle trafne wydaje się stwierdzenie Romualda Cudaka, że literatura powinna być stałym elementem kształcenia polonistycznego cudzoziemców, gdyż „[j]ak żadna inna sztuka opowiada o świecie, w którym powstaje, służąc jednocześnie odbiorcy w rozumieniu siebie i swojego świata, którym jest »tu i teraz« zamknięte w innych sferach kultury” (2010, 117). Polskie reportaże literackie uważam za wyrazistą egzemplifikację zacytowanej opinii z dwóch względów. Po pierwsze, ewolucję tego nurtu prozy, a zatem również topikę i metody twórcze przyjęte przez reporterów, zdeterminował w dużej mierze zmienny bieg dwudziestowiecznej historii Polski i jej współczesne przeobrażenia. Teksty reportażowe są więc szczególnie adekwatnym środkiem utrwalającym polskie realia socjokulturowe, znajdujące odzwierciedlenie także na gruncie języka. Z drugiej strony, reportaż – jako gatunek propagujący wiedzę o świecie – łączy się nierozzerwalnie z ideą dialogu międzykulturowego. Ten z kolei stanowi podstawę wszelkiej skutecznej komunikacji, będącej nadrzędnym celem glottodydaktyki.

Słowa kluczowe: reportaż literacki, literatura reportażowa w nauczaniu jpjo

Bibliografia

- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor, T. 2, Katowice.
Czempka M., Smereczniak M. (oprac.), 2007, *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego*

O LITERATURZE

- jako obcego. Poziom zaawansowany C1. Natasza Goerke „Paralele”. Ryszard Kapuściński „Wewnątrz góry lodowej”, T. 6, Katowice.
- Frukacz K. (oprac.), 2016, *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany C1/C2*. Jacek Hugo-Bader „Maską w stronę wiatru”. Włodzimierz Nowak „Radiobudzik pani Mohs”, T. 12, Katowice.
- Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Grossman E., 1998, *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 10.
- Grzelka M., 2008, *Teksty dziennikarskie w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na materiale podręczników)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 16.
- Karolak Cz., 1999, *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*, Poznań.
- Kwiatkowski Z., 1974, *O reportażu raz jeszcze*, „Życie Literackie”, nr 26.
- Mikołajczuk A., 2003, *Reportaż – uobecnienie prawdy o człowieku i świecie*, w: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa.
- Rabiej A., Marczyńska H., Zaręba B. (red.), 2011, *40 koncepcji dobrych lekcji. Scenariusze lekcji języka polskiego jako obcego*, wyd. CD, Kraków.
- Sajenczuk M. E., 2004, *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2006a, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków.
- Seretny A., 2006b, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* red., E. Lipińska, A. Seretny, Kraków.
- Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (B2, C1)*, Kraków.
- Szałasta-Rogowska B. (oprac.), 2015, *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany B2/C1*. Olga Tokarczuk „Szafa”, T. 10, Katowice.
- Tambor J. (oprac.), 2010, *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany B1, B2, C1, C2*. Stanisław Lem „Jak ocalał świat”, „Maszyna Trurla”, „Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybalt Trurla”, T. 7, Katowice.
- Wolny-Zmorzyński, 2004, *Reportaż – jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*, Warszawa.

Text is a description of a popular phenomenon associated with drawing upon literary texts and literature related works in the practice of language instruction. The text is valuable due to its authenticity, lexical complexity, structure and stylistics, as well as plethora of presented themes. The application of reportage in the teaching of foreign languages is generally addressed with the aid of numerous examples. The usefulness and possibility of taking advantage of such texts at all levels of language proficiency offers a wonderful alternative to classroom textbooks.

Tomasz Gęsina

Interpretacja tekstu literackiego na zajęciach z cudzoziemcami – wstępne rozpoznanie

Interpretacja jako sztuka

Literatura, jako nieodłączny składnik kultury, stanowi źródło wiedzy o historii, narodzie, tożsamości, przekazuje także wiedzę o obserwowanej przez pisarza rzeczywistości, oglądanej często z kilku perspektyw – ogólnej, zbiorowej oraz indywidualnej, prywatnej. Lektura tekstu literackiego jest miejscem spotkania twórcy (pośrednio poprzez jego dzieło) z czytelnikiem, nawiązaniem szczególnej relacji, w której odbiorca odczytuje informacje przekazywane mu przez nadawcę. Owo odczytywanie to nic innego jak interpretacja, praktyka zbierania tropów pozostawionych przez autora w utworze, które czytelnik stara się zrozumieć i na ich podstawie wyciągnąć odpowiednie wnioski. Anna Pilch, autorka książki *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, odwołując się do twierdzenia Hansa Georga Gadamera, że „wszystko jest symbolem”, zwraca uwagę, iż „każda rzecz wskazuje na jakąś inną rzecz, odkryty sens i znaczenie sugeruje tym samym istnienie sensu innego znaczenia” (Pilch, 2003, 55). Badaczka przedstawia istotę interpretacji – doszukiwania się ukrytych sensów, które – zestawione w odpowiedni sposób – umożliwiają zrozumienie interpretowanego zjawiska. W przypadku tekstu literackiego to „uznanie tajemnicy” i swoiste jej wydarcie (Janion 1974, 131), ponieważ odbiorca, wczytując się w tekst, odkrywa jego ukryte znaczenie. Ponadto wspomniany wcześniej Gadamer, w *Prawdzie i metodzie*, wskazywał, że „językowość ludzkiego doświadczenia świata nie zawiera w sobie uprzedmiotowienia świata” (Gadamer 1993, 408). Autorzy podręcznika *Teorie literatury XX*

wieku – Anna Burzyńska i Michał Paweł Markowski – w rozdziale poświęconym hermeneutyce tłumaczyli cytaty niemieckiego filozofa jako egzemplifikację praktyki egzystencjalnej, która przemienia życie człowieka (Burzyńska, Markowski 2009, 180). W tym kontekście interpretacja jawi się jako nieustannie praktykowana czynność – najpierw odczytujemy, a następnie próbujemy zrozumieć wszystko to, co nas otacza.

Interpretacja jako rzemiosło

Zajęcia z interpretacji, których uczestnikami są cudzoziemcy, często stają się początkiem szerszego zaznajomienia się z utworami napisanymi w języku polskim. Romuald Cudak proponuje, aby w czasie lektury, obok opcji pragmatycznego użycia tekstu literackiego, pojawiła się również opcja strategiczna. W tym wypadku tekst pojmowany jest jako skomplikowany twór językowy, który przede wszystkim należy zrozumieć. Analiza językowa, jak zauważa badacz, ma na celu nie tylko zrozumienie znaczenia utworu, ale i weryfikację zdobytej wiedzy z zakresu gramatyki czy leksyki (Cudak 2010, 119). Takim modelem interpretacji (odczytywanie sensu tekstu i rozwiązywanie ćwiczeń językowych) można posłużyć się podczas zajęć z obcokrajowcami, wykorzystując publikacje wydawane w serii *Czytaj po polsku*¹. Seria ta, redagowana

¹ Dotychczas w serii *Czytaj po polsku* ukazały się utwory takich twórców, jak: Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa, Stefan Żeromski, Andrzej Sapkowski, Natasza Goerke, Ryszard Kapuściński, Stanisław Lem,

O LITERATURZE

przez Romualda Cudaka, Wioletę Hajduk-Gawron oraz Jolantę Tambor, prezentuje utwory literatury polskiej, które, w zależności od poziomu znajomości języka odbiorcy, są zaadaptowane i opracowane przez autorów poszczególnych tomów. Wykorzystanie tekstów, wydanych w ramach *Czytaj po polsku*, warto wykorzystać zarówno podczas zajęć lektoratowych, jak i tych w całości poświęconych literaturze polskiej.

Prowadzący, podczas przygotowywania zajęć z interpretacji, powinien zadać sobie pytanie, dotyczące kwestii wyboru utworów – w jaki sposób należy dobrać teksty, aby stały się one zachętą do sięgnięcia po kolejne pozycje z literatury polskiej. W tym przypadku warto wykorzystać na zajęciach dzieła współczesne (z XX i XXI wieku), ponieważ:

istotną kategorią staje się także współczesność. Jak się wydaje, podstawowym obszarem zainteresowania studentów takich kursów jest polsku „tu i teraz”. Zatem i literatura współczesna będzie mieć w tym przypadku zapewne priorytet. Jest to zgodne również z regułami recepcji „krajowej”, gdzie w obiegu czytelniczym, „dobrowolnym” przeważa przecież „produkt bieżący”. [...] Zwrócenie baczniejszej uwagi na literaturę współczesną ważne jest wreszcie i dlatego, że lepiej pozwala stosować opcję strategiczną w lekturze utworu. [...] Produkt bieżący, jeszcze nie-do-czytany, jeszcze w ruchu osławiania, funkcjonuje faktycznie jako tekst do zinterpretowania także w kontekście „tu i teraz” czytającego (Cudak 2010, 121-122).

Interpretacja współczesnej literatury polskiej pozwala czytelnikowi osadzić dany tekst w konkretnej, często wręcz namacalnej rzeczywistości, co przyczynia się do jego lepszego zrozumienia. Aktualność podejmowanych tematów umożliwia także utożsamianie się z bohaterem tekstu, zestawienie jego losów z własnymi, dzięki czemu lektura może stać się osobistym doświadczeniem. Ponadto różnorodność wątków podejmowanych przez współczesnych pisarzy, np. problemy tożsamościowe w powieściach Szczepana Twardocha (*Wieczny Grunwald*, *Morfina*, *Drach*), odczytywanie na nowo tematyki Holocaustu u Magdaleny Tulli (*Włoskie szpilki*), zagadnienie homoseksualizmu w twórczości Michała Witkowskiego (*Lubiewo*), przyczynia się do

szerszego, wieloaspektowego spojrzenia na literaturę i – co ważne – rozszerza kontekst interpretacyjny danych utworów.

W jaki zatem sposób interpretować tekst literacki na zajęciach z cudzoziemcami? Jaką metodę wybrać, aby przyniosła ona jak najlepsze efekty? Czytelnik ma do dyspozycji wiele narzędzi literaturoznawczych, które zostały wypracowane w XX wieku w ramach takich teorii, jak: psychoanaliza, fenomenologia, hermeneutyka, strukturalizm, poststrukturalizm, semiotyka lub postkolonializm. Współczesne, popularne wśród badaczy metodologie czy też orientacje badawcze (geopoetyka, *animalstudies*, mikrologia) również nie ułatwiają zadania. W obliczu tych wielu praktyk analityczno-interpretacyjnych, uprawianych we współczesnym literaturoznawstwie, warto na zajęciach z cudzoziemcami posłużyć się metodą pracy zaproponowaną przez Wiołę Próchniak w artykule „*Przeprowadzka do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*”. Pierwszym etapem jest wypisanie z tekstu najważniejszych wyrazów, tzw. słów-kluczy, co umożliwia przejście do kolejnej części – udzielenia odpowiedzi na pytanie: „o czym to jest?”. W tym momencie odbiorca formułuje pierwszą, uproszczoną interpretację przeczytanego utworu. Trzeci etap – „powrót do tekstu” – to objaśnianie niejasnych słów, przybliżenie trudnych lub nieznanych konstrukcji (metafor, frazeologizmów), znajdowanie analogii pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu, a następnie jego nowe odczytanie po wyjaśnieniu niezrozumiałych słów. Kolejnym zadaniem odbiorcy jest dookreślenie dwóch relacji: tekst – świat oraz tekst – autor, co pozwoli postawić pytanie o to, kto mówi jednocześnie w utworze, jak i przez jego treść. Ostatni, najważniejszy etap to moment, kiedy czytający wchodzi w dialog z utworem, szukając odpowiedzi na następujące pytania: co tekst przekazuje? jakie wzbudza we mnie emocje? Zdaniem Próchniak taki sposób interpretacji, oparty jednocześnie na emocjach i rzetelnej pracy, umożliwi nie tylko sprawniejsze posługiwanie się polszczyzną, a także stanowi początek świadomego uczestnictwa w kulturze uczonego się języka (Próchniak 2001, 2010-211).

Zofia Nałkowska, Tadeusz Borowski, Katarzyna Grochola, Olga Tokarczuk, Sławomir Mrożek, Jacek Hugo-Bader, Włodzimierz Nowak.

Interpretacja jako sposób zrozumienia nowej kultury

Interpretacja tekstu literackiego na zajęciach z cudzoziemcami – by posłużyć się tytułem serii poświęconej glottodydaktyce polonistycznej – jest zarówno sztuką, jak i rzemiosłem. Odczytywanie utworu, jego rozumienie poprzez doszukiwanie się analogii pomiędzy poszczególnymi częściami, to sztuka, która powinna sprawić studiującemu wiele przyjemności. Jest także rzemiosłem, ponieważ wypracowane w toku zajęć metody analityczno-interpretacyjne umożliwiają coraz efektywniejsze zrozumienie sensu czytanych utworów. Jak zauważa Cudak, cudzoziemiec wpisuje interpretację do własnego świata, dzięki czemu zapoczątkowuje proces przekształcania kultury „obcej” w „swoją” (Cudak 2000, 236-237).

Słowa kluczowe: tekst literacki w nauczaniu jpjo, interpretacja tekstu literackiego na lekcjach jpjo, metody analityczno-interpretacyjne

Bibliografia

- Burzyńska A., Markowski M.P. 2009, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków.
Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, T. 2. red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, Katowice.

Cudak R., 2000, *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur., Lublin.

Gadamer H.-G., 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. Baran B., Kraków.

Janion M., 1974, *Humanistyka. Poznanie i terapia*, Warszawa.

Pilch A., 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków.

Próchniak W., 2001, „Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak., J. Tambor , Katowice.

The article underscores the significance of the value of a literary text, understood in its cultural and philosophical instantiations. Throughout, a review of the presence of classic literature in textbooks and materials used to teach Polish as a foreign language shows the selective and frequent over reliance on such texts in language teaching. The author of the article suggests that such texts should play a role of serving as examples, while being useful outlets for possible multifaceted interpretations during foreign language classes.

Anna Gawryś

Herbertiada, czyli poznawanie poezji przez zabawę

O literaturze na poważnie

Myśląc dziś o nauczaniu języka polskiego jako obcego, trudno wyobrazić sobie ten proces w oderwaniu od czytania, na zajęciach, polskiej literatury. Obecność tekstów literackich na kursie – czy to w formie fragmentów, krótkich opowiadań, wplatanych w tok dydaktyczny pojedynczych wierszy, czy poezji śpiewanej – stała się sprawą oczywistą w procesie dydaktycznym. Co ważne, oczekiwania studentów wobec poznawania polskich powieści i poezji stale rosną. Ich zainteresowanie literaturą wydaje się naturalne, gdyż – jak zauważa Anna Seretny – „w niej bowiem język znajduje swoje najpełniejsze uzewnętrznienie”¹. O potrzebie pełnej partycypacji w kulturze i języku wspomina także Romuald Cudak, podkreślając, że „aby cudzoziemiec mógł uczestniczyć w kulturze polskiej i sprawnie ją wykorzystywał tak, jak czyni to jej rodzimy użytkownik (...) konieczne jest by oswajał się z kulturą polską i interioryzował ją jako kulturę własną”². Proces ten nie może jednak odbywać się kiedy bądź w procesie dydaktycznym. Literatura, zwykle początkowo porzucona na rzecz nauki gramatyki, pisanie i czytania, zostaje potraktowana jak doraźna szczepionka, aplikowana dopiero od momentu osiągnięcia przez uczących się pewnego poziomu zaawansowania – zwykle B2 i wyżej. Nauczyciele-sceptycy tłumaczą, że „przedwczesne sięganie po literaturę może spowodować frustrację i niechęć

uczniów”³. Wydaje się bowiem, że na wcześniejszych etapach uczenia się, student nie ma czego szukać na kartkach polskiej literatury. Materiał językowy jest za trudny, a wykorzystanie tekstów przez to bezcelowe.

Warto w tym miejscu wspomnieć – w kontrze do sceptyków – choćby serię materiałów pomocniczych, ukazujących się pod nazwą „Czytaj po polsku”, przygotowywanych przez lektorów katowickiej Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ, które mają za zadanie oswajać studentów z czytaniem polskich tekstów, nie tylko użytkowych. Są to materiały, które możemy wykorzystać w pracy z uczniami na różnych poziomach zaawansowania, od A1/A2 począwszy. Mogą być one dodatkiem do regularnego kursu języka polskiego, z pewnością będą stanowić urozmaicenie codziennych zmagania z językiem oraz dawać satysfakcję uczącym się.

O literaturze mniej serio, czyli Herbertiada

Studenci letniej szkoły języka i kultury polskiej podczas miesięcznego pobytu w Cieszynie biorą udział w szeregu różnych zajęć i atrakcji: lektoratach, wykładach, konsultacjach, wycieczkach oraz zabawach językowych. Zwykle na tym typie kursu, studenci początkujący zapoznawani są z „podstawowym repertuarem struktur gramatycznych i leksykalnych oraz zachowaniami językowymi w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych. (...) Ich wiedza o literaturze ogranicza się wówczas do znajomości kilku nazwisk

¹ A. Seretny, *Nauka o literaturze i teksty literackie nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego*. W: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Praca zbiorowa pod redakcją E. Lipińskiej i A. Seretny. Kraków 2006, s. 243.

² R. Cudak, *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*. W: *Polonistyka w świecie, nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Pod red. J. Mazura. Lublin, s. 235.

³ M. Sroka, *Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury*. W: *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Red. H. Komorowska. Warszawa, s. 192-207.

wybitnych twórców i tytułów ich dzieł”⁴. Studenci wyższych grup zwykle też mogą pochwalić się ograniczoną wiedzą na ten temat. Zwykle pisarzem cieszącym się największą rozpoznawalnością (przynajmniej nazwiska), jest Adam Mickiewicz, którego popularność Katarzyna Stankiewicz upatruje w czymś jeszcze, poza oczywistym talentem literackim: „W każdym większym mieście znajdziemy pomnik tego autora, a w nazwach ulic upamiętniono nie tylko jego nazwisko, ale też dzieła, z najważniejszym – w odczuciu badanych obcokrajowców – *Panem Tadeuszem*”⁵.

Aby poszerzyć wspomniany repertuar znajomości polskich pisarzy, podczas każdej edycji letniej szkoły języka i kultury polskiej organizowane są wieczorne zajęcia, w ramach programu kulturowego. Podczas XXVI edycji zorganizowana została „Herbertiada”. I tu z pewnością należy się czytelnikowi kilka słów objaśnienia.

Naturalnym skojarzeniem połączenia nazwiska Herbert i słowa olimpiada jest olimpiada naukowa, czyli „konkurs z różnych dziedzin wiedzy organizowany corocznie dla uczniów”⁶. Przygotowana przez nas aktywność wieczorna nie miała jednak nic wspólnego z konkursem, w ramach którego sprawdza się wiedzę. Olimpiada to również „międzynarodowe zawody sportowe organizowane co cztery lata przez różne państwa”⁷, a – przypomnę – właśnie w 2016 roku odbywały się Letnie Igrzyska Olimpijskie w Rio de Janeiro. Postanowiliśmy więc nawiązać do tego wydarzenia i połączyć twórczość Zbigniewa Herberta, z – pozornie nieprzystającą do niej – tematyką sportową. Rio miało swoją olimpiadę, a Cieszyn Herbertiadę, czyli gry i zabawy językowe. To nawiązanie do ogólnie znanego wydarzenia, pozwoliło studentom mocniej zaangażować się w proponowane atrakcje.

Szczególny charakter „Herbertiady” brał się stąd, że zamiast potyczek sportowych, uczestnicy zmierzali się z poezją. Każda z zaproponowanych zabaw nazwana

była tak, jak olimpijska dyscyplina sportowa (obok nazw dyscyplin były też ich fotografie). I tak kolejno:

1. Maraton.

Modyfikacja popularnej zabawy w głuchy telefon. Konkurencja polega, podobnie jak w znanej grze, na tym, że pierwsza osoba, przekazuje kolejnej słowo. Nie jest ono jednak przypadkowe. Są to przekazywane, w kilkunastosekundowym odstępie, słowa wiersza Herberta „Zasypiamy na słowach”: „Zasypiamy/na słowach,/budzimy się/w słowach./Czasem/są to /łagodne,/proste/rzeczowniki/las/albo/okręt”. W sumie 12 razy przekazujemy pierwszej osobie kolejną część wiersza. Ta zaś, w taki sam sposób, przekazuje następnej dokładnie to, co zrozumiała. I tak dalej aż do momentu, kiedy cała strofa jest „w ruchu”. Wtedy następuje sygnał dźwiękowy i te osoby, które właśnie miały „podać dalej” usłyszane słowo, zapisują je na kartce (12 osób).

Po skompletowaniu strofy, dosłowna warstwa leksykalna jest przedstawiana na fotografiach oraz przetłumaczona na język angielski. W związku z tym, że gra polega na prawidłowym usłyszeniu i powtórzeniu słów, mogą w niej wziąć udział osoby na różnym poziomie zaawansowania językowego.

2. Bieg przez płotki.

Kolejna konkurencja, w której udział może wziąć nawet początkujący uczeń. Uczestnicy dzielą się na trzy grupy. Pierwsza, która dostaje fragment wiersza „Próba opisu” („Naprzód opiszę siebie/ zaczynając od głowy /albo lepiej od nogi /albo od ręki /od małego palca lewej ręki”), ma za zadanie przekazać trzeciej grupie tekst wiersza. Może go przeczytać, pokazać, wykrzyczeć – najważniejszy jest efekt. Elementem utrudniającym jest grupa druga, która stanowi tytułowy „płotek”. Ma za zadanie jak najskuteczniej przeszkodzić obu grupom w porozumieniu się. (Liczba decybeli w pomieszczeniu z pewnością wzrośnie).

W mieszanych grupach, podczas kursów letnich, można w ten sposób zintegrować studentów z różnych poziomów zaawansowania. Leksyka zawarta w wierszu również pozwala na zaangażowanie i dobrą zabawę niższych grup.

⁴ A. Seretny, *Nauka o literaturze i teksty literackie nauczaniu języka polskiego...*, s. 245.

⁵ K. Stankiewicz, *Od Mickiewicza do Miłosza – literatura polska w oczach cudzoziemców uczących się języka polskiego*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2008, nr 16, s. 215.

⁶ Hasło „olimpiada”. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/olimpiada.html> (dostęp: 4.12.2017 r.).

⁷ Tamże.

O LITERATURZE

3. Sztafeta.

Kolejna, druga już modyfikacja głuchego telefonu. Korzystając z okazji, że studenci są podzieleni na grupy, ustawiamy ich w trzech rzędach. W tym samym czasie ostatnie osoby z szeregu otrzymują na kartce słowa: „Pan Cogito”. Na komendę „start” muszą przekazać przeczytane słowa osobie przed sobą. Wygrywa ta grupa, która najszybciej przekaze słowa na początek swojego rzędu. Liczy się także poprawność odpowiedzi.

Dzięki temu otwieramy sobie pole do wyjaśnienia kim był jako podmiot literacki i jakie znaczenie dla twórczości Herberta miał Pan Cogito.

4. Gimnastyka artystyczna.

To zabawa, która wykorzystuje zasady gry w kalambury. Chętni studenci otrzymują tytuł wiersza Zbigniewa Herberta: „Pan Cogito ogląda w lustrze swoją twarz”, „Pan Cogito czyta gazetę”, „Pan Cogito dostaje czasem dziwne listy”, „Pan Cogito szuka rady”, „Pan Cogito przekracza granicę”. Ich zadaniem jest pokazanie, co robi pan Cogito. Pozostali uczestnicy zgadują.

5. Podnoszenie ciężarów

Znana zabawa integracyjna. Uczestnicy zwykle podają kolejno swoje imię i każdej poprzedzającej osoby (Ania; Ania, Zosia; Ania, Zosia, Kasia...). W podnoszeniu ciężarów chodzi o powtórzenie całej strofy wiersza „Zasypiamy na słowach”. Ułatwieniem będzie to, że studenci wcześniej słyszeli już ten wiersz. Każdy z 12 chętnych studentów dostaje do ręki jeden fragment. „Zasypiamy/na słowach,/ budzimy się/w słowach./Czasem/są to /łagodne,/ proste/rzeczowniki/las/albo/okręt”.

Zabawa przeznaczona dla najbardziej zaawansowanych uczniów, chociaż zwykle dobrze bawią się przy jej obserwowaniu wszyscy.

6. Łucznictwo

Dzięki tej konkurencji sprawdzamy, czy pozostali uczestnicy także zapamiętali słowa wiersza. Prezentujemy wybrakowane wersy i prosimy o chóralne dokończenie:

1. Zasypiamy na _____.
2. „_____ w słowach”.
3. Czasem są to _____, 4. proste _____ 5. _____ albo okręt.

„Herbertiadę” poprzedzał wstęp merytoryczny. Studenci mieli okazję wysłuchać wykładu na temat Zbigniewa Herberta, podczas Herbertiady również została przedstawiona skrócona wersja jego biografii. Uczący się w przystępny sposób poznali nie tylko jego biogram, ale i nauczyli się fragmentów wiersza. Zaproponowane podczas letniej szkoły warsztaty okazały się dużym sukcesem. Pokazały ich uczestnikom, że poezja nie jest trudna ani nudna, że słowem można się bawić, a czytanie poezji może przynieść satysfakcję.

2018 rok został ogłoszony przez polski Sejm rokiem Zbigniewa Herberta. Może do dobra okazja do przybliżenia – w nieco odmiennej formie – jego twórczości naszym uczniom.

Słowa kluczowe: Zbigniew Herbert, poezja polska, zajęcia warsztatowe.

The text affirms the importance of literary texts during Polish language classes. During the summer course in Cieszyn the cultural program organized a set of activities under the name ‘Herbertiada’. These language games and activities linked the works of Zbigniew Herbert with that of sport. The inspiration behind this was the decision of the Polish parliament to announce 2018 as the year of the poet, Zbigniew Herbert.

Adriana Loiodice, Rosalba Satalino

O nauczaniu literatury polskiej – wrażenia Włoszek uczących się jpjo

Znajomość literatury jest elementem, którego nie można pomijać w nauczaniu języka obcego. Zdanie to podzielane jest przez większość nauczycieli języka polskiego jako obcego, według których literatura staje się „oknem”, przez które można poznać rzeczywistość kraju i jego społeczności w różnych epokach (Seretny 2006, 243). Poprzez lekturę tekstów literackich uczący się języka mogą poznać wybrane aspekty historii, dokonywać rekonstrukcji wzorów kulturowych danej społeczności, dostrzegać zmiany zmian kulturowe.

W. Miodunka w swoich tekstach wielokrotnie podkreśla, że aby zrozumieć Polaków trzeba znać ich historię, a ta jest ściśle związana z historią literatury (Miodunka 2000, 33). Jednak nie wszyscy przyznają literaturze tak ważną rolę – mimo że czytanie tekstów literackich wzbogaca bazę leksykalną ucznia/studenta, często jest to słownictwo niepotrzebne albo rzadko wykorzystane w życiu codziennym. Temat ten zbudza dużo kontrowersji wśród naukowców, ale jak stwierdzili między innymi J. Collie oraz S. Slater – za pomocą języka konstruujemy nasz świat, a w nim wyrażają się nasze myśli, znajdują się nasze przeżycia i emocje (Collie, Slater 1990, 3-6) – innymi słowy potrzebujemy wyrazów, żeby wyjaśnić nasze uczucia, a słowa te muszą być piękne.

Uczyć się języka polskiego i jednocześnie zdobywać wiedzę na temat polskiej literatury można w różnych instytucjach zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami. Jest to właśnie nasz przypadek. Jesteśmy absolwentkami Università degli Studi di Bari „Aldo Moro” we Włoszech oraz uczestniczkami programu stypendialnego Rządu Polskiego. W Polsce poszerzałyśmy swoje kompetencje językowe w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego i w Katedrze Międzynarodowych Studiów Polskich

UŚ. Obecnie jesteśmy doktorantkami na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W związku z tym jesteśmy świadkami różnych podejść do nauczania literatury polskiej dla obcokrajowców w Polsce, jak i we Włoszech.

Nasze studia związane z polską literaturą rozpoczęły się w Bari na zajęciach prowadzonych przez polską wykładowczynię, która z powodu organizacji kierunków studiów obowiązujących we Włoszech, musiała prowadzić wykłady na temat polskiej literatury po włosku. Gdy studiowałyśmy na Wydziale Filologicznym i Języków Obcych tkz. Lelia (Letteratura Lingua e Arti. Italianistica e culture comparate) w Bari przedmioty związane z językiem polskim były następujące: język i przykład¹ – język polski (kurs roczny), literatura polska (kurs semestralny) i kultura polska (kurs semestralny). W ostatnich latach dużo się jednak zmieniło, ponieważ język polski został zdeklasowany i zakwalifikowany jako język „mniej ważny” niż te traktowane jako „ważniejsze” to znaczy: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki oraz rosyjski. Z tego powodu studenci, którzy obecnie wybierają język polski jako język do uczenia się oraz do obrony nie mają już takiej możliwości, jaką miałyśmy my. Obecnie na Università degli Studi di Bari nie istnieją już takie przedmioty, jak: literatura polska i kultura polska. Jedynym kursem związanym z tymi dziedzinami jest seminarium prowadzone w języku włoskim, ponieważ jest ono otwarte dla wszystkich studentów zainteresowanych kulturą oraz literaturą polską, a nie tylko dla osób uczących się języka polskiego. Ponadto w poprzednich latach istniał kurs monograficzny z literatury, na który można było

¹ Chodzi tu o tłumaczeniu z języka polskiego na włoski i odwrotnie.

O LITERATURZE

uczęszczać niezależnie od roku studiów. Obecnie nie ma już takiej możliwości.

Biorąc pod uwagę klasyfikację podaną przez Annę Seretny dotyczącą kształcenia na polonistykach zagranicznych (Seretny 2006, 247), można stwierdzić, że na uniwersytecie w stolicy Apulii teksty z literatury do niedawna były podstawą kształcenia historyczno-literackiego dla studentów. Kurs literatury polskiej był podzielony zgodnie z rytmem kolejnych epok literackich. Wykorzystywano do tego celu podręczniki autorstwa Marinelliego *Storia della letteratura polacca* (Marinelli 2004) oraz Miłosza *Storia della letteratura polacca* (Miłosz 1983). Podział obejmował: literaturę starożytną, średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młodą Polskę, dwudziestolecie międzywojenne oraz literaturę współczesną. Na pierwszym roku podane były informacje o literaturze starożytnej – to znaczy od pierwszego tysiąclecia p.n.e. do 476 r. n.e – aż do baroku. Na drugim roku kurs był poświęcony oświeceniu oraz romantyzmowi. W ciągu trzeciego roku kurs koncentrował się na pozytywizmie i Młodej Polsce. Należy tu podkreślić, że na trzecim roku wybranie kursu z literatury nie było obowiązkowe, jednak dużo studentów uczestniczyło w tych zajęciach, traktując je jako „egzamin do wyboru” zaplanowany w planie (w harmonogramie) studiów wielu kierunków. Dla tych, którzy zdecydowali się na inny przedmiot oczywiście program z literatury trzeciego roku wchodził w treści programowe pierwszego roku magisterium. Konsekwentnie okresy literackie tzw. dwudziestolecie międzywojenne i literatura współczesna były prowadzone w kolejnych latach studiów.

Fakt, że były oddzielnymi przedmiotami to nie znaczy, że na zajęciach lektoratowych z języka polskiego oraz na zajęciach języka i przykładu – język polski nie były wprowadzane teksty literackie. W ciągu tych zajęć językowych, a w szczególności na studiach magisterskich, słuchacze tłumaczyli na język włoski między innymi utwory Jarosława Iwaszkiewicza (*Panny z Wilka* oraz *Podróż do Włoch*) i dzieła innych polskich autorów.

Zupełnie inne doświadczenie miałyśmy w czasie naszego pobytu w Polsce. W kursach z literatury uczestniczyłyśmy od początku naszego pobytu na

polskim uniwersytecie i oczywiście zajęcia były prowadzone wyłącznie w języku polskim. Pewnie czynnikiem, który ułatwiał używanie języka polskiego na zajęciach, był między innymi fakt, że znajdowaliśmy się na terenie Polski, uczyliśmy się w grupach różnojęzycznych. Język polski był w naturalny sposób często jedynym wspólnym narzędziem komunikacji. Codziennie byliśmy w kontakcie z polskimi studentami oraz z obcokrajowcami uczącymi się języka polskiego na kursach semestralnych, a także studentami programu Erasmus.

Każdy nurt literacki miał osobny kurs i były one prowadzone w ciągu całego roku akademickiego. Materiały rozdawane na zajęciach były dopasowane do charakterystyki kursu – innymi słowy do długości pobytu w Polsce. Warto tu wziąć pod uwagę zróżnicowanie podane przez Annę Seretny, która oddziela grupy na krótkich kursach językowych oraz na długoterminowych (lub intensywnych) (Seretny, 2006, 245-246). Podobne rozróżnienie obowiązuje w Szkole Języka i Kultury Polskiej, w której studenci mogą chodzić na zajęcia z literatury przez cały rok, wybierając interesującą ich epokę literacką lub uczestniczyć w całości programu. Ciekawe jest, że najczęściej obcokrajowcy wybierają kurs poświęcony literaturze współczesnej.

Oczywiście czynnikami, które warto wziąć pod uwagę, gdy lektor wybiera teksty literackie na zajęcia są: poziom językowy studentów, cel kursu, potrzeby uczących się oraz typ i długość kursu (Seretny 2006, 245). W SJiKP czynniki te są zawsze spełnione i zajęcia z literatury wprowadzone są od poziomu początkującego (A1) do zaawansowanego². Materiały wykorzystywane na zajęciach są dostosowane do stopnia znajomości jppo uczestników kursu, często lektorzy korzystają z prezentacji multimedialnych, żeby poprzez obraz wyjaśnić trudne słowa czy też wskazać na powiązanie tekstu literackiego z dziełami malarskimi czy filmowymi. Często także wykorzystuje się w przybliżaniu tekstów literackich nauczanie

² Również na Università degli Studi di Bari „Aldo Moro” zajęcia były dostosowane do poziomu grup, ale była używana inna metoda niż w Katowicach, bowiem wszyscy studenci mówili po polsku. W Bari wykładowca literatury prowadził też przedmiot „język i przykład – język polski” więc, wiedział czego studenci uczyli się wcześniej, a czego nie, od razu tłumaczył po włosku nieznanne słowa.

poprzez emocje. Uczestnicy kursu przygotowują przedstawienie teatralne lub uczą się recytować fragmenty wybranych utworów literackich.

Z punktu widzenia cudzoziemca uczącego się języka polskiego oraz poznającego polską literaturę ważna jest seria książek pod tytułem „Czytaj po polsku”, która powstała na Uniwersytecie Śląskim. Seria ta jest sposobem, żeby zbliżyć i zachęcać studentów do czytania polskiej literatury od najniższego poziomu znajomości języka polskiego do najwyższego. Każda książka składa się z fragmentu albo rozdziału jednego utworu literackiego. Tekst literacki jest obudowany ćwiczeniami gramatycznymi oraz zadaniami mającymi rozwijać kompetencję rozumienia tekstu. Ponadto pracując z tekstem literackim uczący zyskuje wiedzę na temat autora tekstu oraz epoki, w której tworzył. Z tego powodu nie możemy się zgodzić z koncepcją Anny Seretny dotyczącą celu wykorzystania tekstów literackich na zajęciach językowych (Seretny 2006, 245-246). Bazując na naszym doświadczeniu ćwiczenia gramatyczne związane z fragmentem utworu były środkiem, aby lepiej rozumieć i interpretować analizowane w trakcie zajęć wiersze, a nie jedynym elementem, na który zwracaliśmy uwagę. Z związku z tym metoda, która jest wykorzystana w Katowicach – tak zwana „opcja strategiczna” (Martyniuk 2001, 53), jest efektywna w nauczaniu, ponieważ wykładowca pomaga studentom w interpretacji tekstu, pobudza refleksję o ukrytym znaczeniu utworu lub jego fragmentu:

[...] dlaczego warto pracować z tekstami literackimi na zajęciach języka obcego. Daje ono bowiem uczącemu się możliwość pełnego uczestnictwa nie tyle w dochodzeniu do znaczenia tekstu, co do tworzenia jego znaczenia, do którego może zmierzać swoją własną drogą. Uczący się jest więc wówczas takim samym odbiorcą tekstu jak nauczyciel, któremu ten ostatni może pomóc w „otwarciu” tekstu, ale nie w jego internalizacji.

Niezależnie od miejsca, w którym uczyliśmy się polskiej literatury, elementem wspólnym była pasja, z którą wykładowcy przekazywali wiedzę o polskiej literaturze uczącym się. Właśnie ta pasja rozbudziła naszą ciekawość i miłość do polskiej literatury.

Słowa kluczowe: literatura w nauczaniu jpjo, analiza tekstów literackich

Bibliografia

- Collie J., Slater S., 1990, *Literature in the language classroom*, Cambridge.
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.
- Marinelli L., 2004, *Storia della letteratura polacca*, Torino.
- Martyniuk W., 2001, *Jak dziadek poznał babcię, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice.
- Miłosz C., 1983, *Storia della letteratura polacca*, tłum. L. Faberi, La nuova Agape.
- Miodunka W., 2000, *Polonistyka czy studia polonistyczne dla cudzoziemców. O przyszłości polonistik polemicznie*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Lublin.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków.

The article emphasizes the role of literature in the process of teaching Polish as a foreign language. The authors who originate from Italy, detail their experiences related to studying Polish literature at Italian and Polish institutions. They present a series of books titled, “Read in Polish”, conceptualized at the University of Silesia with the intention of introducing works of Polish literature to foreigners at the beginning of their studies of the Polish language.

Aleksandra Achtelek

O polskiej gościnności, czyli elementy kultury polskiej w nauczaniu obcokrajowców

W pracach kierowanych do osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego często podkreśla się, że wykładowca powinien mieć szeroką wiedzę na temat odmienności kulturowych, by tym samym szczególnie, gdy pracuje z grupami zróżnicowanymi kulturowo i etnicznie, móc realnie wcielać strategie wytyczone przez metody komunikacji międzykulturowej. Trudno jednak wymagać, by nauczyciel jppo wiedział wszystko na temat innych kultur. Byłoby dobrze, aby sprawnie umiał wyodrębnić polskie wzory kulturowe, był świadomy mechanizmów kulturowych, według których funkcjonują Polacy oraz mógł wytłumaczyć trwałe elementy myślenia i działania przedstawicieli polskiej społeczności w linii synchronicznej i diachronicznej. Wtedy bowiem cudzoziemiec, który otrzyma wiedzę na temat polskich realiów kulturowych, a w szczególności wzorców obowiązujących w obszarze rytuałów społecznych, sam będzie mógł wskazać różnice pomiędzy kulturą własną, a kulturą społeczności, której język poznaje. Dzięki temu stanie przed wyborem, czy tylko płynnie posługiwać się językiem polskim, czy też dodatkowo stosować polskie wzory kulturowe, by tym samym odnieść pełny sukces komunikacyjny. Zapewne część czytelników podziela tezę, że najlepiej uczącym się jppo po prostu na zasadzie podręcznika dobrego zachowania podać obowiązujące w polskiej kulturze zasady dotyczące np. strategii bycia gościem, form skutecznej komunikacji w urzędzie czy na uczelni, poruszania się w obszarze tematów tabuizowanych i innych. Doświadczenie wskazuje, że osoby uczące się języka obcego w sytuacji, kiedy otrzymują konkretną informację o obowiązującym wzorze kulturowym – odmiennym aniżeli ten, który funkcjonuje w ich kulturze – nie chcą bezrefleksyjnie

go stosować. Rodzą się wtedy liczne pytania mające na celu ugruntować uczącego się w przekonaniu, że otrzymana informacja jest prawdziwa i że nie można np. przełożyć na codzienne funkcjonowanie w kulturze polskiej „uniwersalnych” kodów np. protokołu dyplomatycznego. Ponadto często można zaobserwować u osób uczących się, postawę zrodzoną na kanwie przekonania, iż w trakcie kontaktów reprezentantów różnych kultur winna być przestrzegana zasada wzajemnej tolerancji, wyczulenia i zrozumienia odmienności, co z kolei miało by przyczynić się do kształtowania przestrzeni wzajemnego poszanowania i zrozumienia. Jest to jednak częstokroć tylko postawa życzeniowa, ponieważ generalnie zwycięża postawa, iż przestrzeń (miejsce wystąpienia kontaktu) wskazuje na wzory, które w niej winne być odczytane jako dominujące i konieczne do przestrzegania. Wymienić tu można chociażby rozwiązania prawne np. we Francji nie wolno kobietom muzułmańskim zakładać burek, ale też można przywołać toczony na polskim gruncie pertraktację, czy na uniwersytecie katolickim winno się zdjąć w sali wykładowej krzyż, jeśli zajęcia będą prowadzone przez przedstawiciela kultury judaistycznej. Przykłady moglibyśmy mnożyć. Wszystkie jednak wskazują na to, że każda jednostka jest przywiązana do rodzimych schematów zachowań opartych na swoistym kodzie aksjologicznym, dlatego ucząc się obcego języka, nie może czynić tego w izolacji od treści kulturowych. Te z kolei winny zostać przekazane w szerszym kontekście pozwalającym na zrozumienie ich osadzenia w hierarchii poznawanej kultury, co w konsekwencji sygnalizuje, iż naruszenie jakichś zasad może zaowocować tylko urażeniem rozmówcy lub przerodzić się w zatarg lub ogromny konflikt.

Wydaje się, że ciekawe możliwości w procesie glottodydaktycznym daje uwzględnienie osiągnięć antropologii kulturowej, którą interesuje nie kultura w ujęciu uniwersalnym, ale która posługuje się pojęciem wielości kultur uwarunkowanych historycznie i przestrzennie. Tym samym mówiąc o ludziach będących reprezentantami różnych kultur automatycznie kładziemy nacisk na różnice, na niepowtarzalność i różnorodność, w której kryje się pewne bogactwo. Proces glottodydaktyczny zawieszony zostaje wtedy na linii *swój-obcy*¹. Na tę płaszczyznę powinno zostać skierowane myślenie zarówno nauczyciela, jaki i studenta uczącego się języka i kultury polskiej. Patrzenie bowiem z perspektywy kultury własnej ułatwia uchwycenie różnic. Czyli, aby mówić o obcej kulturze tak, jak antropolog student musi używać „własnej kultury do studiowania innych kultur i kultury ludzkiej w ogólności”².

Niejednokrotnie ucząc języka polskiego jako obcego stajemy przed koniecznością otworzenia przed cudzoziemcem autostereotypu Polaka. Wiedza na temat tego, co Polacy myślą o sobie, jaki obraz wyobrażeniowy na swój temat noszą pozwala z jednej strony wyposażać cudzoziemca w odpowiednią strategię komunikacyjną, z drugiej zaś stać się dla nauczyciela pretekstem do przybliżenia słuchaczom elementarnej wiedzy na temat polskiej kultury w ujęciu kontekstualnym. Obcokrajowiec odkrywa bowiem „treści samoświadomości członków zbiorowości”³. Orientuje się jakie cechy uważane są przez przedstawicieli zbiorowości za pozytywne, a jakie za negatywne oraz zderza stereotypowe postrzeganie własnej grupy z „obcymi”. Należy pamiętać, że kultura polska jest tzw. kulturą wysokiego kontekstu. Tym samym, by obcokrajowiec mógł poprawnie funkcjonować w procesie kulturowego „kontekstowania” musi posiadać rozbudowaną wiedzę z zakresu wartości obowiązujących w naszej kulturze. Ponadto wiedza ta powinna mu zostać w dużym stopniu przybliżona

przez nauczyciela, ponieważ sam nie zawsze jest w stanie samodzielnie poprawnie odczytać faktów kulturowych. W kulturach wysokiego kontekstu w większości nie mówi się *ekspresis verbis*, nadawca komunikatu „oczekuje raczej, że [...] interlokutor wie, co on ma na myśli [...]”. w rezultacie będzie krążył wokół sedna sprawy, przytaczając po kolei wszystkie jej elementy, prócz tego najważniejszego. Jego właściwe umiejscowienie – określenie myśli przewodniej – jest bowiem rolą jego rozmówcy. Zastąpienie go w tej roli jest poczytywane za nietakt i naruszenie jego indywidualności”⁴. Dlatego tak ważna w przybliżaniu i tłumaczeniu wzorów obowiązujących w kulturze polskiej jest rola nauczyciela – pośrednika kulturowego. Przydatna dla nauczyciela jppo jest tu umiejętność wskazania na ciągłość kulturową, co wzmocni i wskaże ważność danego obszaru komunikacji kulturowej w oczach zarówno prowadzącego zajęcia, jak i u ich odbiorcy. Naturalnie, nie można zapominać, że w ostatnich latach ukazało się sporo publikacji, których autorzy podkreślają wagę kontekstu kulturowego w nauczaniu jppo. Pojawiają się katalogi kompetencji kulturowych, w które nauczyciel ma wyposażać swojego ucznia. Trzeba jednak zaznaczyć, że najczęściej autorzy takich tekstów nie rozwijają szerzej wskazanego przez siebie katalogu, zakładając niejako, że odbiorca samodzielnie będzie potrafił podane kategorie rozwinąć i zilustrować je licznymi przykładami. Praca ze słuchaczami studiów podyplomowych dowodzi jednak, że często nie potrafią oni samodzielnie treści tych rozwinąć. Pragnę zająć się próbą omówienia wybranych kwestii zawartych w katalogu nazwanym „rytuały społeczne”, w poczet którego wliczane są takie profile kultury, jak gościnność, rytuały związane z jedzeniem i piciem, tematy tabu itp. Na użytek tego tekstu rozpocznę od propozycji omówienia polskiej gościnności w kontekście pracy z cudzoziemcami. Oczywiście, pamiętamy, że nauczyciel zawsze na omawiany na zajęciach temat powinien wiedzieć więcej aniżeli uczniów. Badania wykazują, że Polacy jako główną cechę naszego społeczeństwa wskazują gościnność. Adam Pisarek w pracy poświęconej polskiej gościnności pisze, że „gościnność rozumiana jako serdeczność i bezinteresowna

¹ Nie uciekamy wtedy przed różnicowaniem, podkreślaniem odmienności. Nietraktujemy różnicy jako czegoś negatywnego, a wręcz przeciwnie dostrzegamy w niej wartość.

² R. Wagner, *Wymalowanie kultury* [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, pod red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2003, s. 60.

³ Z. Bokszański: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, s. 49.

⁴ E. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001, s. 116.

O KULTURZE

życzliwość okazywana przybyszom jest w kulturze polskiej uznawana za jedną z najbardziej wartościowych postaw wobec drugiego człowieka⁵. Dowodzi także, że słowo *niegościnnosć* rozumiane jest jako wrogość, brak życzliwości, zamknięcie na drugiego⁶. Często na zajęciach z jpjo pojawiają się teksty podejmujące motyw polskiej gościnności. Nauczyciele wskazują na nią jako na jedną z kluczowych wartości pozwalających zrozumieć polską tożsamość. Jednakże najczęściej nie pogłębiają tej tematyki, pozostają na powierzchni. Dobrze, by w tym obszarze pojawiły się liczne egemplifikacje oraz wskazania, że polska gościnność jest wyznaczona przestrzenią, ograniczona czasowo oraz obwarowana licznymi nakazami i zakazami obowiązującymi zarówno gospodarza, jak i gościa. Pomoże to zapewne cudzoziemcom na pogłębione rozumienie postaw Polaków w tym obszarze, ustrzeże od popełniania gaf kulturowych. Warto także podkreślić, że w naszej kulturze gościnność była (i jest) odznaką honoru, a rytualizacja zachowań jakie jej towarzyszyły wiązała się ze skomplikowaną grą pozwalającą dwóm stronom, wchodzącym w relację: gospodarzowi i gościowi, budować społeczną twarz i wzmacniać swój prestiż. Ponadto sytuacja goszczenia i bycia goszczonym stwarzała (i stwarza) interlokutorom kontekst do wykazania się znajomością zasad kurtuazji, zdradzała ich pochodzenie. Po stronie gospodarza i gościa znajduje się szereg zachowań i gestów, które należy wykonać. Ta swoista teatralizacja za każdym razem gwarantuje sukces komunikacyjny oraz, co najważniejsze, zachowanie i przedłużenie więzi pomiędzy członkami społeczności. Dodatkowo, gdy gości się kulturowo obcego, to rytuały te pozwalają na podkreślenie otwartości na Innego.

Najczęściej, kiedy chcemy obcokrajowcom wskazać na kulturową wartość gościnności odwołujemy się do przysłów i utartych zwrotów. Wtedy wymieniamy: „gość w dom, Bóg w dom”, „nigdzie gościnność taka, jak u Polaka” lub „czym chata bogata, tym rada”. Frazy te pozwalają pokazać obcemu odbiorcy, że w kulturze polskiej następuje sakralizacja gościa i staje się on najważniejszą wartością. Pojawienie się gościa

nakłada także na gospodarza konieczność specjalnych postaw, których celem jest wskazanie szacunku, jakim obdarzamy osobę wchodzącą w nasze progi. Oczywiście, możemy tłumaczyć cudzoziemcom tę kwestię odwołując się do rekonstrukcji mitu polskiej gościnności wskazując na to, że już w pierwszej polskiej kronice pojawia się obraz uczty u Piasta, w trakcie której mityczny władca wpuszcza do swego domostwa obcych kulturowo przybyszów i gości ich z największą atencją. W tymże tekście również pojawia się obraz uczty gnieźnieńskiej, podczas której Bolesław Chrobry rozdaje gościom srebrne i złote naczynia oraz podejmuje ich przy suto zastawionym stole. Możemy także odwoływać się do obrazów szlacheckiej gościnności i tu przywoływać rytualne zachowania w postaci upijania gości tylko dlatego, by zostali na dłużej, wkręcania kół przy powozach, wznoszenie toastów, które miały honorować poszczególnych członków biesiady, obdarowywanie na końcu gościny poszczególnych osób kosztownymi precjozami. Można także przywołać bocianie gniazdo umiejscowione na dachu szlacheckiego dworku, w którym służący miał wypatrywać gości, by z jednej strony nawoływać podróżnych, aby zawitali do domu pana, z drugiej zaś informować domowników, by założyli odświętne stroje i z odpowiednimi honorami przyjęli podróżnych. Można przywołać wielkie uczty i bale, podczas których stoły ugięły się od ilości jedzenia, a gospodarze prześcigali się w atrakcjach dostarczanych gościom. Gościa należało przyjąć na odpowiednim poziomie, dostatnio ugościć, ale także oddawać mu cześć, sławić jego imię, wychwalać, okazywać mu szacunek. Wreszcie gospodarz miał obowiązek sprawować opiekę nad przybyszem. Całość tworzy przejrzystą układankę, pozwala zrekonstruować linię diachroniczną polskiej gościnności i jednocześnie odkrywać przed cudzoziemcem trwałe schematy myślenia i działania obowiązujące w naszej kulturze. Współcześnie gościnność jest wymieniana przez Polaków jako główna cecha narodowa.

Warto także wskazać, że gościnność nie jest przywoływana tylko przez polską społeczność jako cechą ją charakteryzująca. W zasadzie dla wszystkich społeczności słowiańskich jest to wartość niemniej ważna. Dobrze, jeśli obcokrajowcom zwróci się uwagę, że

⁵ A. Pisarek, *Gościnność polska. O kulturowych konkretyzacjach idei*, Katowice 2016, s. 8.

⁶ Ibidem, Por. s. 30.

model polskiej gościnności *de facto* pozwala budować odpowiedni wizerunek społeczny gospodarzowi. Otóż goszczący poprzez przyjęcie i ugoszczenie obcego w jego oczach buduje swój obraz jako osoby dysponującej naddatkiem finansowym pozwalającym dzielić się dobrami z innymi, osoby otwartej na drugich. A zatem gościnność pozwala pośrednio sławić własne imię. Dodatkowo, jeśli to, co podane jest smaczne gospodyni buduje swój obraz jako kobiety zaradnej, wykształconej kulinarnie, dobrej żony. A zatem udzielenie schronienia, posilenie obcego, oddanie mu uwagi służy także budowaniu własnej twarzy publicznej dobrego gospodarza. Po stronie gościa leży natomiast chwalenie domu, posiłku, dostarczanie nowych informacji i umilanie rozmową czasu gospodarzom. Również gość nie powinien się pojawić w obcym domu bez drobnego daru. Poprzez drobny upominek buduje obraz swojej hojności, a także oddaje szacunek gospodarzom. Wskazuje na fakt, że wizyta jest dla niego czasem odświętnym, że się do niej starannie przygotował. Złamanie przez jedną stronę obowiązujących zasad może prowadzić do konfliktu lub skutkować rozluźnieniem, bądź zerwaniem relacji.

Nie przywołujemy cudzoziemcom jednak innego jakże istotnego dla zrozumienia polskiej gościnności przysłowia: „ryba i gość po trzech dniach śmierdzi” czy powiedzenia „gość nie w porę gorszy od Tata-rzyna”⁷. Zgrabnie zatem w dydaktycznym dyskursie pomijamy aspekt czasowości, skupiając się tylko na przestrzeni i teatralizacji licznych gestów, które towarzyszą podejmowaniu gościa. Naturalnie, osoba która nadwyręża naszą gościnność staje się niemiłym gościem, intruzem, przybłądą. Zjawisko to obecne było także w kulturze szlacheckiej, gdy zbyt długo przebywającego gościa zmieniano w rezydenta⁸ dokonując gestu tzw. adopcji szlacheckiej. Problem jednak nie zniknął wraz z upływem czasu. Warto także cudzoziemcom wskazać jakie techniki stosujemy, gdy chcemy, by wizyta w naszym domu się zakończyła. Nie ma bowiem w naszej kulturze żadnych sygnałów

związanych na przykład z serwowaniem jedzenia, które byłyby sygnałem o zakończeniu biesiady. U Chińczyków podaje się miskę ryżu na koniec przyjęcia, u Włochów owoce i espresso, przykłady moglibyśmy mnożyć. W polskiej kulturze ważna staje się narracja dotycząca licznych obowiązków związanych z nadchodzącym dniem. Ma to zasugerować gościom, że czas wizyty został przekroczony. Jednakże, gdy gość chce nas opuścić znów pojawia się nakaz zachęcenia go do pozostania. Reprezentant polskiej kultury jest zorientowany, że to tylko kurtuazyjna zasada i należy za moment już skutecznie ponowić próbę opuszczenia gospodarzy. Nie zawsze jednak cudzoziemiec poprawnie odczytuje ten tekst kultury. Niejednokrotnie przyjmuje zachętę w sposób dosłowny i kontynuuje biesiadowanie. Brak znajomości tych szyfrów kultury prowadzi do licznych nieporozumień, przekroczenia ram temporalnych gościnności i wpisania się w przyszłość: „gość jest najpierw jak złoto, potem – jak srebro, w końcu ciąży jak żelazo”.

Nie wspominamy także w dydaktycznej sytuacji o zasadzie „do ut des” związanej z gościnnością. Polak niejako automatycznie oczekuje, że jeśli kogoś ugościł w rytualnie ustalonym czasie zostanie zaproszony z rewizytą. Co ważne, powinna się ona odbyć w analogicznej przestrzeni. Jeśli zatem gościł kogoś w domu, to spodziewa się, że też do domu zostanie zaproszony. Kiedy ktoś chce go ugościć w przestrzeni publicznej odczytać to może niekoniecznie jako afront, ale podejrzliwie przygląda się relacji łączącej go z daną osobą. Dom bowiem w przeświadczeniu Polaka jest traktowany jako schronienie (bastion), a wpuszczenie kogoś do niego wskazuje wobec niego na pełną otwartość. Na przykładzie polskiej gościnności wykazaliśmy, że dla cudzoziemca kultura polska (jak każda obca) stanowi swoisty szyfr, którego niejednokrotnie sam nie jest w stanie rozwikłać. Ważną rolę pełni tu dobrze wyedukowany, świadomy kultury, z której się wywodzi nauczyciel. Jego rola w dużym stopniu jest świadoma, że najważniejszy jest proces wzajemnego rozumienia paradygmatów kulturowych, z których pochodzi uczący się i nosiciel języka polskiego. Ten „proces rozumienia opiera się na dążeniu do stworzenia intelektualnej więzi pomiędzy nimi, rozumienia obejmującego obydwie kultury. Idea *powiązania* jest

⁷ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 125.

⁸ E. Kosowska, *Negocjacje i kompromisy. Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, Katowice 2002, s. 105-106.

O KULTURZE

tu ważna, ponieważ jest bardziej odpowiednia do opisywania sytuacji pogodzenia dwóch równorzędnych, całościowych systemów czy punktów widzenia niż pojęcia takie jak *analiza* czy *badanie* z pretensjami do absolutnej obiektywności”⁹. Nauczyciel staje się swoistym pomostem pomiędzy kulturą, której jest nosicielem a kulturą, do której przynależy słuchacz. Pomiędzy studentem i nauczycielem istnieje stan równowagi. Oboje bowiem posiadają wiedzę na temat własnej kultury i czerpią wiedzę z doświadczenia kontaktu, są obecni w każdej z dwóch kultur. A zatem płaszczyzna *swój-obcy* tylko pozornie dzieli. W szerszej perspektywie umożliwia głębokie poznanie kultury polskiej w ujęciu komparatystycznym. Przygotowując zatem przyszłych wykładowców jpjo uzmysławiamy im wagę przekazywania i tłumaczenia treści kulturowych cudzoziemcom, ponieważ „[...] okazuje się, że dużo łatwiej jest wybaczyć błędne użycie zaimków, niż na przykład, formy adresatywnej, która definiuje relacje społeczne, role pełnione w tym właśnie spotkaniu, status społeczny i ekonomiczny itp., wyraża szacunek, uprzejmość, sarkazm”¹⁰. Zatem uświadomienie uczestnikom procesu glottodydaktycznego różnic kulturowych oraz ich uwarunkowań jest najważniejszym etapem do formowania kompetencji interkulturowej.

⁹ R. Wagner, *Wynalezienie kultury* [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, pod red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2003, s. 60.

¹⁰ A. Lubecka, *Nauczyciel ekspertem w dziedzinie kultury?*, „Języki Obce w Szkole” 1994, nr 5, s. 387.

Słowa kluczowe: grzeczność, gościnność, wzory kulturowe, różnice międzykulturowe, rytualizacja zachowań

Bibliografia

- Boksański Z., 2005, *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa.
Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej, 2003, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa.
 Hall E., *Poza kulturą*, 2001, Warszawa 2001
 Kosowska E., 2002, *Negocjacje i kompromisy. Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, Katowice.
 Lubecka A., 1994, *Nauczyciel ekspertem w dziedzinie kultury?*, „Języki Obce w Szkole” nr 5.
 Pisarek A., 2016, *Gościnność polska. O kulturowych konkretyzacjach idei*, Katowice.
Wynalezienie kultury, Wagner E., [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, 2003, red. Kempny M., Nowicka E., Warszawa 2003
Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami, 2005, oprac. Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A., Warszawa.

The author of the article underlines the necessity of an instructor possessing a wide breadth of knowledge about cultural differences. In particular, the ability to distinguish Polish cultural references with which Poles operate, as well as explaining the associated behaviour in varying situations. The author gives an account of hospitality as being one of the chief characteristics of Poles and evokes the symbols, idioms, and adages associated with hospitality.

Agnieszka Tambor

Film jako narzędzie glottodydaktyka

Postulaty wprowadzania materiałów audiowizualnych na zajęcia lektoratowe oraz projektowania specjalnych cykli zajęć związanych z polską kulturą, obyczajami i historią, ilustrowanych filmami są od wielu lat realizowane w licznych ośrodkach nauczania języka polskiego jako obcego w kraju i poza jego granicami. Coraz częściej zagadnienie to staje się także przedmiotem badań glottodydaktyków¹. „Często jako motywacja do rozpoczęcia nauki języka obcego podawana jest chęć poznania/zbadania kultury społeczności, która się nim posługuje. Język jawi się jako klucz do rozszyfrowania manuskryptu kultury, a tym samym zrozumienia »Obcego«” (Achtelik 2013, 137). Wydaje się, iż obecnie to właśnie czynnik kulturowy najmocniej i najczęściej skłania nas do uczenia się języków obcych. Chęć zdekodowania zachowań, tradycji czy obyczajów jest motorem podejmowanych przez wielu wysiłków edukacyjnych. Film odgrywa tu rolę dwojaką. Po pierwsze, staje się słownikiem, umożliwiającym złamanie obcych szyfrów kultury, po drugie zaś, katalizatorem poszukiwań, gdyż współcześnie może być uznany za najbardziej rozpowszechniony tej kultury nośnik². Coraz częściej lektorzy języka

polskiego jako obcego mają bowiem do czynienia z osobami, które podejmują naukę ze względów poznawczych, z własnej chęci, a nie z konieczności. Zetknięcie się z polskimi filmami podczas festiwalu, opowieści polskich znajomych (tu jako szczególnie wartościową wskazać należy mobilność studencką w ramach programu Erasmus, innych programów finansowanych przez Unię Europejską oraz różnorodne programy stypendialne coraz częściej obejmujące swoim zasięgiem np. Azję), oglądanie w internecie filmików pokazujących piękno polskich krajobrazów lub w zabawny sposób opowiadających o elementach polskich obyczajów, z perspektywy cudzoziemców staje się często początkiem dalszych poszukiwań. Zdarzają się i inne powody. Podczas targów edukacyjnych w Indonezji znacząca liczba odwiedzających polskie stoisko osób, posiadała dużą wiedzę na temat naszego kraju. Po serii pytań okazywało się, że samodzielnie uczą się oni nawet podstawowych zwrotów w języku polskim (i są niezwykle zainteresowani możliwością dalszej nauki języka polskiego) – pomocą w tym zakresie służy im przede wszystkim portal YouTube. Skąd jednak chęć podjęcia tych poszukiwań? Okazuje się, iż ogromną popularność osiągnęła w Indonezji gra komputerowa *Wiedźmin* (*The Witcher*)³. Co ciekawe, wiele osób zainteresowało się jej pierwowzorem i przeczytało sagę Sapkowskiego po angielsku. Następnym krokiem okazała się próba poznania języka, jakim naprawdę posługiwał się bohater książki/gry oraz

¹ Efektem takich zainteresowań jest np. książka *Półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* – publikacja miała jak dotąd dwa wydania 2012 i 2015 (A. Tambor, J. Budzik, A. Rudzińska, A. Antoniewicz). Obecnie w przygotowaniu jest publikacja zawierająca scenariusze lekcji jpjo oraz zajęć z kultury polskiej bazujące na polskich filmach animowanych i krótkometrażowych. Przykładem na próbę spojrzenia na kino polskie z perspektywy cudzoziemców może być też seria artykułów *Półka filmowa* (A. Tambor) w *Postscriptum Polonistycznym* ukazująca się od niemal 10 lat.

² Rolę filmu w ostatnim czasie dynamicznie przejmować zaczął internet. O ile film wciąż jeszcze spełnia opisaną funkcję dla wielu pokoleń, o tyle uczestnicy zajęć, którzy wkrótce zaczną chodzić na zajęcia z języka polskiego (mowa tu o dzisiejszych nastolatkach) wymuszają na nauczycielach i lektorach znacznie częstsze niż do tej

pory odwoływanie się do materiałów internetowych (filmiki youtube, blogi, vlogi, relacje na żywo itp.).

³ „Gry o Geralcie sprzedają się dziś w milionach egzemplarzy. Na samą trzecią część złożono ponad 1,5 mln zamówień przedpremierowych, a w ciągu pierwszych dwóch tygodni fani gry spędzili na zabawie łącznie prawie 15 mln godzin. W ciągu zaledwie sześciu tygodni od premiery *Wiedźmin 3: Dziki Gon* sprzedano 6,01 mln kopii” (<http://natemat.pl/156921,fenomen-wiedzmina-trwa-chin-czycy-podrabiaja-inni-pisza-o-geralcie>, dostęp: 18.12.2017).

O KULTURZE

elementów historii kraju, w którym powstał. Okazuje się więc, że obecnie gra, wyprodukowana przez polską firmę CD Projekt RED jest jednym z lepszych ambasadorów polskiej kultury popularnej⁴.

Innym przyczynkiem do podjęcia nauki jest często także popularność znanych w świecie Polaków. O ile kilkanaście lat temu byli to najczęściej Lech Wałęsa, Jan Paweł II, Fryderyk Chopin oraz Krzysztof Kieślowski, o tyle obecnie coraz częściej zdarzają się osoby, które uczą się polskiego na przykład ze względu na obecność na panteonie sportu światowego Roberta Lewandowskiego⁵ czy Roberta Kubicy.

Zajęcia z zakresu sztuki, kultury czy historii ilustrowane filmami, od wielu lat pojawiają się w programach różnych polskich i zagranicznych ośrodków kształcenia. Do rzadkości nie należą także programy nauczania oparte wyłącznie na filmach⁶. Jak zatem podchodzić do filmowego tworzywa, aby okazało się ono interesujące dla odbiorców i zachęciło ich do podjęcia wysiłku samodzielnego obejrzenia kolejnych polskich filmów czy seriali? O ile dobór dzieł literackich nie sprawia dziś problemu – nauczyciel może sięgnąć do rozmaicie definiowanych kanonów, różnych spisów lektur⁷ lub do własnego doświadczenia, o tyle wybór filmów, „które cudzoziemiec

zobaczyć powinien”, nastrocza już znacznie większych trudności. Nie istnieje żaden odgórnie ustalony kanon filmowy, a nauczyciel sam musi podejmować decyzję co do znaczenia wybieranych dzieł filmowych. Podstawowe kryteria, jakie należałoby zatem wziąć pod uwagę podczas selekcji filmów na ćwiczenia z języka polskiego oraz na zajęcia dotyczące zagadnień kulturowych, to przede wszystkim: wykorzystany w dziele język, sposób przedstawiania elementów kulturowych i socjologicznych, kryterium artystyczne oraz różnice kulturowe⁸. Oczywiście kuszące wydaje się, po prostu, wybranie takiego zestawu dzieł, które ukażą w pełnej krasie jakość i poziom artystyczny polskiej kinematografii. W tym przypadku wybór najczęściej pada na filmy wyprodukowane przed 1989 rokiem – z naciskiem na obrazy zaliczane w poczet nurtów Polskiej Szkoły Filmowej oraz Kina Moralnego Niepokoju. Wciąż bowiem niechętnie dostrzegane są przez „profesjonalistów” zalety kina współczesnego. Jeśli już skłonni jesteśmy przyznać produkcji nowej status dzieła wartościowego, sądy takie dotyczą produkcji trudnych pod względem estetycznym lub wizualnym takich jak: *Ida* Pawła Pawlikowskiego lub *Ostatnia rodzina* Jana P. Matuszyńskiego. Warto jednak zastanowić się podczas układania programu filmowego jakimi produkcjami faktycznie jesteśmy w stanie zainteresować naszych odbiorców. Jak się okazuje walory estetyczne i jakość dzieła często mają w ich przypadku niezwykle mały wpływ na postrzeganie danego filmu w kategoriach dobry – zły.

Film, który decydujemy się pokazać, powinien odpowiadać przede wszystkim na zapotrzebowania grupy. Nauczyciel nie może eliminować ani ignorować materiałów uznawanych przez siebie za mało ciekawe, o ile znajdują się one w orbicie zainteresowań studentów, czy uczniów. Najczęściej przecież – co jest rzeczą całkowicie naturalną – przy doborze materiałów kierujemy się własnym gustem i upodobaniami. Przykładem takiej niezgodności może być masowe odrzucanie przez młodych polskich widzów komedii romantycznych rodzimej produkcji⁹ i jednoczesna

⁴ Popularność ta z całą pewnością będzie się tylko podsycała, ze względu na przygotowywaną przez stację Netflix w roku 2018 premierę serialu o Wiedźminie Geralcie: „Netflix ogłosił, że pracuje nad anglojęzycznym serialem na podstawie sagi o wiedźminie. Andrzej Sapkowski, autor uwielbianego przez czytelników cyklu o wiedźminie Geralcie, będzie współpracował z twórcami serialu jako konsultant kreatywny. Producentami wykonawczymi będą Sean Daniel (cykl filmów *Mumia*, serial *The Expanse*) i Jason Brown (*The Expanse*) oraz Tomasz Bagiński i Jarosław Sawko z Platige Image, polskiego studia produkcyjnego specjalizującego się w tworzeniu efektów specjalnych. Bagiński ponadto wyreżyseruje co najmniej jeden odcinek w każdym sezonie” (<http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,21833985,wiedzmin-bedzie-serialem-zrobi-go-netflix-baginski-swiat.html>, dostęp: 18.12.2017).

⁵ W 2017 roku jedna z chińskich studentek, która uczyła się polskiego podczas letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej właśnie „miłość” do Roberta Lewandowskiego podawała jako główny powód, który zdecydował o jej przyjeździe do Polski.

⁶ W Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego są to na przykład zajęcia: *Literatura polska w filmie, Polska i Polacy w filmie*, coroczny festiwal filmowy dla cudzoziemców *Made in Poland* i inne.

⁷ Por. P. Wilczek, *Czy istnieje kanon literatury polskiej?* W: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice 2006, s. 13-26.

⁸ W zakres tego ostatniego kryterium wchodzić będzie każdorazowo wiek, płeć narodowość, wyznanie uczestników zajęć.

⁹ Badania wśród młodych Polaków wykazują masowe odrzucanie kina polskiego, a jako argument bardzo często podawane są

chęć ich oglądania przez widzów zagranicznych. Wpływają na to przede wszystkim: uproszczony model świata przedstawionego i język, którym posługują się bohaterowie, sprzyjające widzowi o niepełnej (czasem nawet bardzo niskiej) kompetencji językowej. Podobnie przedstawia się sytuacja w przypadku filmów historycznych, ze szczególnym naciskiem na tytuły takie, jak *Ogniem i mieczem* oraz *Quo vadis*, które źle odbierane przez polską widownię i krytyków są jednocześnie tytułami najczęściej podawanymi przez cudzoziemców wśród ulubionych polskich filmów lub wśród ulubionych filmów w ogóle¹⁰. Z perspektywy estetycznej za przykład służyć mogą jeszcze filmy często pomijane przez nauczycieli (gdyż nie zaliczane do kanonu tzw. polskiego kina artystycznego) takie, jak *Jutro idziemy do kina*, *Nad życie* czy *Laura*, które będąc produkcjami telewizyjnymi o znikomych

walorach artystycznych są jednocześnie bardzo dobrze przyjmowane przez cudzoziemskich widzów. Powody są podobne jak w przypadku wspomnianych powyżej komedii romantycznych – zrozumiała, uproszczona fabuła i przystępny język. Warto pamiętać jednak w procesie nauczania o tych właśnie tytułach ze względu na niesioną przez nie wartość poznawczą, której brakuje zdecydowanie owym komediom. „Komersyjne mechanizmy samoregulujące determinują charakter filmowej produkcji (nierzadko międzynarodowej) i w konsekwencji wpisany w nią system wartości, zarówno estetycznych, jak i pozaestetycznych. Alicja Helman stwierdza wręcz, że »ogół filmów bliższy jest ze swej natury kiczowi niż arcydziełu«” (Ślósarz 2002, 97). Kiczowatość ta staje się zatem w okolicznościach nauczania języka pojęciem względnym i nie musi wcale dyskwalifikować filmu. Nauczyciel powinien zachować dużą ostrożność w przypadku dzieł cenionych, uznawanych za produkcje o bardzo wysokiej wartości artystycznej. Pokusa pokazywania dzieł nagradzanych, ambitnych jest oczywiście ogromna i nie powinna być rugowana z procesu nauczania¹¹, jednak nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, iż nie wszyscy studenci cenią kino trudne, co więcej – nie wszyscy lubią filmy w ogóle. Nie mamy przecież do czynienia wyłącznie ze studentami filmoznawstwa czy innych kierunków artystycznych. Studenci uczący się języka obcego mają różne profesje, różne zainteresowania i nie zawsze należy do nich właśnie kino. Jako przykład wyłonił w trakcie praktyki lekcyjnej przywołać tu warto film *Essential Killing* Jerzego Skolimowskiego. Wydawałoby się, iż dzieło takie jak to, niosące w zasadzie uniwersalny przekaz, w którym partie dialogowe ograniczone są do minimum, nie powinien sprawiać problemu w odbiorze i dobrze się sprawdzić nawet wśród studentów na niższym pozio-

„głupie komedie, których nie da się oglądać” (stanowią one duży procent rocznej polskiej produkcji). Wynika to przede wszystkim z jakości współczesnych rodzimych komedii romantycznych, które jak twierdzi Grażyna Stachówna nie mają w polskiej kinematografii godnych naśladowania wzorów: „W naszej tradycji kinowej nie łączyło się śmiechu i łez, nie stosowało bardziej wyrafinowanych konwencji budzenia emocji widzów, nie przemawiało subtelnym językiem erotycznych podtekstów. Przed 1939 rokiem wyraźnie rozdzielano melodramaty od fars i komedii, najczęściej zresztą muzycznych, a po 1945 roku melodramat na długo został zakazany jako gatunek burżuazyjny, komedia zaś miała przede wszystkim chlostać społeczeństwo biczem satyry” (Stachówna 2011, 98). Polscy twórcy (scenarzyści i scenarzystki) usiłują wzorować się w związku z tym na wzorcach zachodnich i realizują filmy, nie ukazujące w sposób właściwy polskich realiów, polskiej rzeczywistości i polskiego społeczeństwa. „Wzorem dla polskich komedii romantycznych są współczesne filmy należące do tego gatunku zrealizowane w Hollywood i w Anglii. Ale uzyskanie klasy *Pretty Woman* czy *Nothing Hill* nie jest proste, dlatego scenarzyści, reżyserzy i operatorzy czerpią z nich tylko to, co jest łatwe do powtórzenia – najbardziej konwencjonalne rozwiązania fabularne i obrazowe. Np. ujęcie Danuty Stenki i Artura Żmijewskiego siedzących w *Nigdy w życiu!* w restauracji na tle wielkiego okna, za którym widać olśniewająco wielkomiejską Warszawę, stanowi replikę podobnego ujęcia Meg Ryan i Billa Pullmana na tle Nowego Jorku w *Bezsenności w Seattle* (1993); częste wprowadzanie angielskich piosenek, niezrozumiałych dla masowego polskiego widza, które mają komentować przebieg akcji; czy odwołania do »fabryki snów« w *Małej wielkiej miłości*” (Stachówna 2011, 99). Grażyna Stachówna w swoim artykule analizuje filmy pojawiające się na polskim rynku do roku 2008. Dodać jednak należy, że w kolejnych latach Polacy doczekali się w końcu produkcji na miarę swoich zachodnich pierwowzorów, czyli *Listów do M.* zrealizowanych w roku 2011.

¹⁰ Dotyczy to przede wszystkim studentów ze Wschodu (Ukraina, Białoruś, Rosja, Kazachstan itp.).

¹¹ Jak najdalsza jestem od odwołania kogokolwiek od pokazywania filmów zaliczanych do kanonu kina, które na pewno pozwalają zrozumieć lepiej mentalność i rzeczywistość Polski i jej mieszkańców. „Człowiek dysponuje nieograniczonymi możliwościami w doborze interesujących go wytworów kultury. Wystarczy jedynie wyciągnąć rękę, jednak czasem nie wiadomo, w którym kierunku. Czytelnik niewyedukowany często potrzebuje kogoś, kto mu tę rękę ustawi pod odpowiednim kątem i wskaże dokładnie, co jest warte jego uwagi” (<https://olgasteliga.wordpress.com/2012/12/05/wartosciowanie-w-sieci-kultury-j-jarzebski-analiza/> dostęp: 22.06.2015).

O KULTURZE

mie zaawansowania, jednak symbolizm dzieła i jego przesłanie najczęściej nie przemawia do studentów.

Percepcja kultury poprzez film jest jak się okazuje dość trudna. Mimo iż ułatwia cudzoziemcowi dostęp do pewnych jej elementów, z drugiej strony mocniej np. od literatury, te elementy wypacza. Tu za przykład mogłyby posłużyć filmy Wojciecha Smarzowskiego, Patryka Vegi lub „kultowe” komedie z czasów PRL-u. Młodzi ludzie przejawiają coraz większe tendencje do traktowania poważnie filmowych fragmentów, które są oczywistym przerysowaniem i satyrą na rzeczywistość lub pewne jej obszary. Projekcja każdego filmu powinna być zatem poprzedzona wstępem merytorycznym, dotyczącym nie tylko realiów ukazywanych w dziele, ale także sposobów radzenia sobie z danym wycinkiem codzienności przez twórców filmowych. Nauczyciel musi ukazywać także właściwości tworzywa filmowego, tłumaczyć konieczność pewnych uproszczeń czy zabiegów formalno-fabularnych. „Epoka globalizacji, która dla nas zbiegła się z procesem jednoczenia Europy, w kinie przyniosła efekt paradoksalny. Owszem, z jednej strony mamy – jako widzowie – poczucie, że filmy realizowane w różnych krajach upodobią się do siebie, a informacje o liczbie widzów (czerpane z tak zwanych *box-office*’ów) potwierdzają, że sukcesy frekwencyjne odnoszą dziś głównie filmy naśladujące dominujący na świecie model hollywoodzki, często w dodatku mówione po angielsku, i to niezależnie od tego, gdzie były nakręcone i jakiej kultury dotyczą. Z drugiej strony, obserwujemy równoległe zachodzącą tendencję odwrotną: do podkreślania w filmach odmiennej specyfiki kultur poszczególnych krajów, do rozpoznawania za pośrednictwem filmów własnej narodowej tożsamości (Lubelski 2009, 5)”. Glottodydaktykom przyświecać powinno zatem zadanie właściwego definiowania własnej kultury poprzez film i na tyle selektywne do niej podejście, aby zadowolić zarówno odbiorcę, jak i pozostać w zgodzie z własnym sumieniem.

Słowa kluczowe: materiały audiowizualne na lekcjach jpjo, dobór filmów na lekcjach jpjo, definiowanie kultury przez film

Bibliografia

- Achtelik A., 2013, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, [w:] Tambor J., Achtelik A. (red.) *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 137-144.
- Stachówna G., 2002, *Sny o miłości i urodzie życia, czyli polskie filmowe komedie romantyczne*, [w:] Zwierzchowski P., Mazur D. (red.), *Kino polskie wczoraj i dziś*, Bydgoszcz 2011., s. 94-110.
- Ślósarz A., 2002, *Lektury licealne a kino komercyjne*, Kraków.
- Wilczek P., 2006, *Czy istnieje kanon literatury polskiej?* [w:] Cudak R. (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice, s. 13-26.

Netografia

- „Wiedźmin” będzie serialem. Zrobi go Netflix. Bagiński: Świat musiał dojrzeć do prozy Sapkowskiego: <http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,21833985,wiedzmin-bedzie-serialem-zrobi-go-netflix-baginski-swiat.html>
- Fenomen „Wiedźmina” trwa i trwa i trwa... Tak za granicą wykorzystują polski towar eksportowy: <http://natemat.pl/156921,fenomen-wiedzmina-trwa-chinczycy-podrabiaja-inni-pisza-o-geralcie>
- <https://olgasteliga.wordpress.com/2012/12/05/wartosciowanie-w-sieci-kultury-j-jarzebski-analiza/>

The article stresses the role of audiovisual materials during Polish language classes. The need for special activity cycles related to Polish culture, history, and traditions depicted in film are emphasized. A critical importance is given to the choice of film in which Polish culture is showcased, as well as a detailed overview of the context which will allow the students the ability to draw substantiated interpretations.

Aleksandra Kalisz

Telewizja i jej gatunki w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Mówimy wyłącznie przy użyciu określonych gatunków mowy, tzn. wszelkie nasze wypowiedzi posługują się konkretnymi, względnie trwałymi i typowymi formami konstruowania całości [...]. Gatunki mowy są nam dane w taki niemal sposób, jak język ojczysty, którego używamy bez trudności również przed teoretycznym opanowaniem gramatyki. [...] Gatunki mowy organizują wypowiedź prawie w tym samym stopniu, co formy gramatyczne (składniowe). Uczymy się nadawać wypowiedziom formę gatunkową, a słysząc cudzą wypowiedź, już od pierwszych słów identyfikujemy jej gatunek [...].

(Bachtin 1986, 373-374)

Osadzeni w konkretnym dyskursie bez większych trudności jesteśmy w stanie nie tylko rozpoznać gatunki w nim występujące, ale również wykorzystać je w sprawnym komunikowaniu się ze światem. Porozumiewanie się przy użyciu określonych form ma swoje zastosowanie także w nauczaniu języków obcych. Rozpoczynający naukę jakiegokolwiek języka niemal od samego początku zostają zanurzeni w jego konstrukty genologiczne. Tworząc bowiem proste wypowiedzi, bardziej lub mniej świadomie poruszają się po orbicie gatunków, które odślaniają przed nimi typowy obraz świata zakorzeniony w poznawanej mowie. Już pierwsze zajęcia pozwalają na zetknięcie się z prostymi sytuacjami komunikacyjnymi, w których bez przeszkód rozpoznać można powitanie, pożegnanie, pytanie czy pogawędkę. Z czasem rozwijane kompetencje językowe pozwalają na znaczne poszerzenie możliwości, otwierając uczącego się na konstrukty bardziej złożone. Ich specyfika będzie przejawiała się nie tylko w stopniu skomplikowania samych form (zob. Wojtak 2006: 144), stanie się także motywacją do poszerzania zasobu słownictwa oraz poznawania konstrukcji gramatycznych niezbędnych podczas realizacji poszczególnych gatunków, co

z kolei pozwoli na opanowanie zarówno odmiany mówionej, jak i pisanej przyswajanego języka. Nauczający osadzeni w dyskursie glottodydaktycznym (zob. Zarzycka 2013) nie poprzestają li tylko na obrazowaniu świata przy pomocy gatunków mowy. W zależności od stopnia zaawansowania grupy oraz jej potrzeb sięgają po różne odmiany języka, ukazując uczącym się rozmaite typy tekstów, z różnych dziedzin życia, uwzględniając zarówno ich aspekt strukturalny, stylistyczny, poznawczy, jak i pragmatyczny. Tym sposobem poznane gatunki umożliwiają wyjście poza formę lekcyjną, otwierając przed uczącymi się szeroki kontekst kulturowy, w jakim możliwe jest ich codzienne użycie. Ponadto umiejętność rozpoznawania i sprawnego posługiwania się różnymi konstrukcjami pozwala znacznie lepiej pojąć rzeczywistość i zachowania społeczne, z jakimi przyjdzie się zetknąć użytkownikowi przyswajanego języka.

Niniejsze rozważania oscylują wokół gatunków współcześnie występujących w polskiej telewizji. Ich rozpoznanie i ogląd są nie tylko istotne z punktu widzenia badań prowadzonych nad współczesną telewizją zarówno przez językoznawców, jak i uczonych wielu innych dyscyplin naukowych. Wykrystalizowane na przestrzeni lat gatunki stanowią także niebywale cenny materiał wspomagający naukę języka polskiego jako obcego, będąc jednocześnie doskonałym komunikatem, łączącym w sobie dobrze znane formy o często zupełnie odmiennej treści, na co niewątpliwie będzie miał wpływ szeroki kontekst kulturowy.

* * *

Niezależnie od rodzaju prowadzonych zajęć oraz poziomu zaawansowania danej grupy praca

O KULTURZE

nauczających języka polskiego jako obcego stanowi nie lada wyzwanie. W obliczu rosnących oczekiwań ze strony cudzoziemców przyjeżdżających do Polski na studia oraz nielubianych wymagań, jakie względem nowo przybyłych studentów stawiają uczelnie, nauczyciele muszą sprostać wielu wymaganiom. Wszak idzie już nie tylko o staranne przygotowanie do studiów w Polsce, ale również ukazanie nowej rzeczywistości, jaką niesie za sobą ów przyswajany język. Jednym ze sposobów wprowadzania uczących się w przestrzeń żywego słowa jest przenikanie do świata mediów. Cennym doświadczeniem będzie więc kontakt z polską prasą czy radiem. Wykorzystanie gatunków oferowanych przez wymienione media może stać się narzędziem pracy z aktualnym tekstem. Nie bez znaczenia pozostaje zatem fakt występowania w radiu opracowanej odmiany języka mówionego, którą nadal w wielu przypadkach należałoby uznać za swoistą normę wzorcową. Tak wynajdywane teksty z całą pewnością pozwalają na zderzenie odbiorcy z polskimi realiami. Niezwykle atrakcyjnym miejscem poszukiwania dydaktycznych inspiracji stała się także telewizja. Ze względu na swoją audiowizualność zdaje się jeszcze bardziej przemawiać do współczesnego odbiorcy. Za sprawą obrazu i dźwięku dostarcza szeroko pojętych informacji na temat świata i zachodzących w nim zjawisk. Pełni więc rolę swoistego okna, za pomocą którego możliwe jest swobodne przyglądanie się kreowanej rzeczywistości ukazującej nie tylko to, co globalne, ale w znacznym stopniu prezentującej lokalne konteksty kultury.

Zachwyty nad telewizją znalazł swoje odzwierciedlenie w pracach polskich językoznawców jeszcze w lat 70. ubiegłego wieku. Zainteresowanie badaczy językiem ówczesnej telewizji w konsekwencji zaowocowało powstaniem dwóch monografii, nad którymi rozpoczęto prace niemal w tym samym czasie, w niezależnych ośrodkach badawczych: w Katowicach pod kierunkiem Władysława Lubasia (red. 1981) i w Krakowie pod przewodnictwem Zofii Kurzowej (red. 1985 i 1989). Zetknięcie się z tak złożonym komunikatem wymagało na wstępie ustalenia tego, czy język występujący na obszarze tego medium jest tym samym językiem, jakim rodzimy użytkownik posługuje się na co dzień, czy też stanowi on pewnego

rodzaju transformację języka rzeczywistego, a zatem jest produktem realizowanym na potrzeby samej telewizji. Poczynione przed laty obserwacje krakowskiego zespołu badawczego, który dostrzegał w języku badanego medium wyraźną tendencję do imitowania języka realizowanego w naturalnych warunkach, znajdują swoje potwierdzenie w czasach współczesnych. Prezentowane za pomocą tego medium teksty stanowią bowiem pewnego rodzaju kreację, co sprawia, że oczom widza ukazuje się niby-rzeczywisty, a w zasadzie tylko rzeczywistość naśladowy, telewizyjny obraz świata. Z opracowaną cechą języka wiąże się jego uniwersalny charakter. Pojawiający się przekaz stanowi zunifikowany i skodyfikowany język, który trafia do szerokiego grona odbiorców bez względu na ich proveniencję, zacierając tym samym wszelkie społeczne podziały. Tak przygotowany język staje się jednocześnie wzorem współczesnego języka mówionego, który z całą pewnością swoje zastosowanie może znaleźć w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców. Potencjał tego audiowizualnego medium widzieli także ówcześni językoznawcy. Prowadzone badania nad językiem telewizji z zastosowaniem list frekwencyjnych oprócz informacji z dziedziny: morfologii, składni, frazeologii, słownictwa czy stylistyki, miały przysłużyć się tworzeniu podstawowego słownika oraz zarysu polskiej gramatyki do nauczania cudzoziemców (zob. Kurzowa 1985, 23).

* * *

Bachtinowskie spojrzenie na akt komunikacyjny z perspektywy znanych i stosowanych konstruktów genologicznych można przenieść na grunt audiowizualnego medium. „Telewizja jest [bowiem] domeną gatunków: strumień obrazów oglądamy ze względu na gatunki – to one na ogół stanowią zasadnicze przesłanki dla wyboru tego właśnie, a nie innego programu” (Godzic 2010, 75). Spośród form ukonstytuowanych na przestrzeni lat współczesne polskie spółki telewizyjne¹ wykorzystują w celu sprawnego

¹ Analizie genologicznej zostały poddane ramówki trzech wiodących stacji ogólnotematycznych w Polsce: TVP, Polsat i TVN wraz z ich stacjami tematycznymi. Zaprezentowane formy stanowią zbiór gatunków występujących zarówno we wspomnianych telewi-

komunikowania się z widzom: **teatr, kabaret, teleturniej, serwis wiadomości** (w tym także **prognozę pogody i serwis sportowy**), **widowiska sportowe** oraz **muzyczne, filmy i seriale fabularne, reportaże, wywiady, dyskusje** oraz rozmaite **poradniki, talk-show, listę przebojów, reality show, telezakupy i telewizję śniadaniową**, a także gatunki pojawiające się w przestrzeni telewizyjnej okazjonalnie, jak: **ore-dzie** czy **debatę**. Do tak zarysowanego strumienia należy również dodać **reklamę** – gatunek będący istotnym elementem układu programów telewizyjnych, choć niestanowiący jego właściwej części. Podany zbiór realizowany jest za pomocą rozmaitych widowisk doskonale oddających rytm telewizyjnej ramówki. Poszczególne pasma zostały bowiem podporządkowane codzienności, towarzysząc widzowi już od wczesnych godzin porannych. Za sprawą przewidywalnego schematu nadawane audycje stają się częścią życia rodzinnego, tocząc się wokół zwykłych i niezwykłych wydarzeń. Telewizja zatem nie tylko uczy, bawi i edukuje, ale w znacznym stopniu objawia chęć biesiadowania z odbiorcą, co także przejawia się w jej dialogiczności (zob. Kalisz w druku).

Panującą w przytaczanym medium cykliczność można wykorzystać w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców. Regularnie nadawane programy – tworzone z myślą o potrzebach rodzimego odbiorcy, pozwalają odkryć polską rzeczywistość za pomocą odpowiednio ukazywanych obrazów świata. W ciągu roku sezonowa ramówka telewizyjna zostaje dodatkowo wzbogacona audycjami okazjonalnymi – przygotowywanymi w ramach rozmaitych świąt, uroczystości czy ważnych dla Polaków wydarzeń. To właśnie w tych codziennych i niecodziennych widowiskach wyrażnie wybrzmiewa polska tradycja i kultura, stanowiąc niemal gotowy materiał pomocniczy do pracy z uczącymi się języka polskiego. Znakomita większość proponowanych treści odzwierciedla bowiem zakres tematyczny ujęty w podstawie programowej nauczania języka polskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania. Emitowane magazyny niczym katalog zagadnień oscylują wokół

zjach ogólnych, jak i zogniskowanych wokół nich stacjach tematycznych. Badanie objęło jesienną i wiosenną siatkę programową wyszczególnionych telewizji z przełomu 2016 i 2017 roku.

spraw ściśle związanych z życiem człowieka. Wszelkie tematy dotyczące rodziny, domu i najbliższego otoczenia, zdrowia, środowiska, nauki czy podróży można odnaleźć nie tylko w bogatej ofercie kanałów ogólnych, ale także tematycznych. Wybrana problematyka poruszana w czasie lekcji może być zatem wspomagana odpowiednio dobranym programem, w którym uczący się bez większych przeszkód rozpozna konkretny gatunek telewizyjny. Jednak w początkowej fazie przysposabiania język, a nie wszystkie wymienione gatunki stanowią właściwy materiał wspomagający jego naukę. Ze względu na występowanie szeregu gier językowych obfitujących w metafory czy neologizmy, a także udział rozmaitych kontekstów kulturowych niezrozumiałych dla początkującego słuchacza zarówno reklama (zob. Warchał 2009), jak i dowcip, będący domeną kabaretu, wymagają od uczącego się umiejętności odczytywania przekazywanej treści na kilku płaszczyznach. Przykładem takiej wieloznaczności jest niewątpliwie cykl reklam piwa „Żubr” zawierających slogany oparte na związkach frazeologicznych, które w zestawieniu z dosłownością występującego tu obrazu mogą być dla odbiorcy wyjątkowo skomplikowaną szaradą. Z bogatej oferty należy więc wybrać nie tylko to, co niesie za sobą wartość językową. Warto również pamiętać o dostosowaniu materiału do poziomu językowego ucznia, dbając o to, aby wybrane widowiska uwzględniały także polskie realia. Mimo że praca z audiowizualnym testem jest niezwykle efektowna i stanowi pewnego rodzaju atrakcję dla uczących się języka, wymaga od nauczyciela podjęcia szeregu przedsięwzięć. Wybranemu fragmentowi audycji musi służyć określony cel dydaktyczny. Nie może być zatem odtwarzany w oderwaniu od przebiegu prowadzonej lekcji, bez uprzednio przygotowanej karty pracy.

* * *

Błyskawiczny rozwój technologiczny przyczynia się do ujednolicania świata, co z pewnością można zawdzięczać samym mediom. Mechanizmy rządzące współczesnymi stacjami telewizyjnymi odkrywają więc pewien homogeniczny obraz świata wspólny nie tylko polskim telewizjom, ale również ich zagranicznym odpowiednikom. Taki stan rzeczy jest

O KULTURZE

wynikiem odgórnie działających procesów globalizacyjnych coraz silniej przenikających także kulturę, co ma również swoje odzwierciedlenie w języku niemal każdej narodowości. Przywoływane gatunki telewizyjne zdają się zachowywać pewne cechy wspólne. Nic więc dziwnego, że oferta programowa niemal każdej stacji telewizyjnej na świecie niewiele różni się od tej, z którą polski widz spotyka się na co dzień. Z jednej strony gwarantuje to poczucie bezpieczeństwa, nie zaburzając świata, do którego zdążył przywyknąć, z drugiej zaś rodzi pewne rozczarowanie wynikające z braku w tak ogromnej przestrzeni miejsca na to, co indywidualne i oryginalne. Jednak wraz z globalizacją do głosu dochodzi również globalizacja², która polega na swoistej adaptacji kultury lokalnej do globalnych uwarunkowań życia, a także wnoszeniu lokalnych treści i wartości do globalnego obiegu. Jak zatem uspokaja brytyjski socjolog, Roland Robertson (zob. 1995), dzięki globalizacji nie zagraża nam jednolita kultura światowa, ponieważ jej odbiorcy mogą skorzystać z różnych konfiguracji zarówno kultury globalnej, jak i lokalnej.

Z perspektywy nauczania języka polskiego jako obcego proces ujednolicania programów, a wraz z nim powstawanie niezwykle dochodowych formatów telewizyjnych, niesie dodatkową wartość. Pozwala słuchaczowi za sprawą poznawanego języka zetknąć się z tym, co znane i oswojone, by w dalszej kolejności doświadczyć tego, co inne, nowe i zakorzenione w przyswajanej mowie. Posługiwanie się gotowymi formami jest zatem nie tylko domeną komunikacji bezpośredniej, wykorzystuje ją także komunikacja zapośredniczona, będąc w ten sposób swoistym pomostem łączącym rozmaite światy za pomocą gatunków osadzonych w audiowizualnym medium.

Słowa kluczowe: współczesne gatunki w telewizji polskiej, język telewizji, telewizja w nauczaniu jpjo

Bibliografia

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa.
- Godzic W., red. 2010, *Media audiowizualne. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kalisz A., w druku, *Stacje ogólne i tematyczne polskiej telewizji z perspektywy genologii lingwistycznej*.
- Kurzowa Z., 1989, *Właściwości składniowo-stylistyczne języka telewizji polskiej: (na materiale list frekwencyjnych)*, Warszawa.
- Kurzowa Z., red., 1985, *Badania nad językiem telewizji polskiej. Studia metodologiczne opisowe*, Kraków.
- Kurzowa Z., Szpiczakowska M., 1985, *W poszukiwaniu przedmiotu, celów i metod badawczych*, w: *Badania nad językiem telewizji polskiej. Studia metodologiczne i opisowe*, red. Z. Kurzowa, Warszawa.
- Loewe I., 2012, *Globalizacja kulturowa a język w mediach*, w: *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*, red. M. Kita, M. Ślawska, T.1, *Stan wiedzy i postulaty badawcze*, Katowice.
- Lubaś W., red., 1981, *Problemy badawcze języka radia i telewizji*, Katowice.
- Robertson R., 1995, *Glocalisation: Time-Space and Homogenity-Heterogenity*, w: *Global Modernities*, red. M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson, London.
- Warchala J., 2009, *Reklama i jej zastosowanie w glottodydaktyce*, w: *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achrelik, J. Tambor, M. Kita, T. 2.
- Wojtak M., 2006, *Gatunek w formie kolekcji a kolekcja gatunków*, w: *Poznańskiej Spotkania Językoznawcze*, red. Z. Krążyńska, Z. Zagórski, T. 15, Poznań.
- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w latach 1987–2013*, w: *„Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”*, nr 20.

The article presents contemporary genres occurring in Polish television. They are an invaluable source for aiding the teaching of Polish as a foreign language. Connecting students to Polish press and television is a beneficial experience. The author analyzes the studies of language used in television which began in the 1970's. These studies helped with the creation of a Polish vocabulary and grammatical foundations for foreigners

² Termin po raz pierwszy został użyty przez japońskich teoretyków zarządzania (zob. Loewe 2012), a wprowadził go na grunt nauk społecznych Roland Robertson.

Patrycja Gardin

Kulturowe modele kobiecości i męskości w podręcznikach do nauczania języków obcych – na przykładzie podręczników polskich i francuskich

Obrazy kobiet i mężczyzn zamieszczane w podręcznikach do nauczania języków obcych odzwierciedlają kulturowe modele kobiecości i męskości, jakie funkcjonują w danym społeczeństwie. Kobiecość i męskość w tychże podręcznikach wyrażane są poprzez kształtowanie idealnych wzorców kobiety i mężczyzny – reprezentantów danej kultury – posiadających określony zestaw atrybutów najbardziej pożądanых w danym społeczeństwie. Bywa jednak, że w podręcznikach (dotyczy to głównie polskich podręczników) autorzy powielają jedynie stereotypy płciowe, odwołując się do tradycyjnych wizerunków obu płci i tym samym nie prezentują kategorii kobiecości i męskości z nowoczesnej (aktualnej dla momentu powstawania podręcznika) perspektywy. Zmiana podejścia do kwestii ról związanych z płcią zauważalna jest np. w glottodydaktycznym środowisku francuskim, w którym dąży się do zrewidowania tradycyjnych wizerunków kobiet i mężczyzn, dzięki czemu na obie płcie patrzymy nie przez pryzmat stereotypów płciowych, a ich jednostkowych uwarunkowań i umiejętności.

Kategorie kobiecości i męskości tradycyjnie uznawane są za zbiór cech opisujących specyficzne atrybuty przypisywane kobietom lub mężczyznom. Często potocznie używane są jako etykieta atrybutów fizycznych i psychicznych, które występują u danej płci lub są jej przypisywane (Majcher 2012, 15). Wydawać by się mogło, że wskazanie cech biologicznych (fizycznych) płci wystarczy, aby stwierdzić, że ktoś jest typową kobietą lub typowym mężczyzną. Tymczasem, zdarzają się jednostki, które

dopiero na drodze socjalizacji płci, czyli wypełnianiu narzucanych ról społecznych stają się kobietami lub mężczyznami¹.

Zdefiniowanie kobiecości i męskości bywa bardzo złożone. Kobiecość i męskość to dla wielu badaczy (Wojciszke, Szlendak 2010) konstrukty, które można rozróżnić znaczeniowo w zależności od różnic obiektywnych (cechy, które rzeczywiście różnią kobiety i mężczyzn), różnic subiektywnych (atrybuty, które przypisują sobie samym i sobie nawzajem obie płcie), różnic stereotypu deskryptywnego (cechy przypisywane obu płciom przez społeczeństwo, wynikające z przekonań o tym, jacy powinni być mężczyźni, a jakie kobiety) oraz z różnic stereotypu normatywnego (cechy, których żąda się i wymaga od obu płci) (Wojciszke, Szlendak 2010, 57-58). Wyobrażenia na temat płci opierają się często na stereotypowym postrzeganiu kobiet i mężczyzn, które odnosi się do faktu, jakie cechy i zachowania są typowe dla kobiety, a jakie typowe dla mężczyzny. Stereotypy płciowe mają charakter wielowymiarowy i podlegają pewnym przekształceniom wraz ze zmianami, jakie dokonują się w społeczeństwie w związku z odgrywanymi rolami społecznymi obu płci. Kulturowe modele kobiecości i męskości mają dwa ogólne wymiary – tradycyjny i nowoczesny. Model tradycyjny wywodzi się z patriarchalnej kultury Zachodu i zakłada, że kobiety i mężczyźni nie wykraczają poza ramy przypis-

¹ Przyjmuje się, że jedną z najważniejszych ról w procesie socjalizacji płci odgrywa rodzina, w której dokonuje się podział na to, co „męskie” i „kobiece” (Szlendak 2012, 95).

O KULTURZE

sywanych ról społecznych, a zestaw atrybutów cechujących obie płcie jest dla nich typowy (posiadający cechy stereotypowe danej płci). Model nowoczesny przyjmuje, że kobiety i mężczyźni posiadają cechy nietypowe – nie posiadają cech stereotypowych lub posiadają atrybuty płci przeciwnej, i przełamuje tradycyjne ramy ograniczające obie płcie w pełnieniu ról niezgodnych z przyjętymi normami społecznymi².

Wizerunki kobiet i mężczyzn prezentowane w podręcznikach polskich i francuskich odwzorowują (a przynajmniej w intencji autorów mają to czynić) uniwersalne wzorce i tendencje, jakie dominują w obu społeczeństwach w kwestii ról związanych z płcią w imię zasady, że podręcznik to „un outil de changement social comme vecteur de valeurs universelles / narzędzie zmian społecznych i nośnik wartości uniwersalnych” (Brugeuilles, Cromer 2008, 20). Kulturowe modele kobiecości i męskości w podręcznikach do nauczania języków obcych uaktywniane są głównie w obszarze tematyki związanej z pracą i rodziną. Jest to punkt wspólny dla podręczników polskich i francuskich – jednak modelowe wzorce prezentowane są w nich z dwóch odmiennych perspektyw – tradycyjnej w przypadku polskich podręczników i nowoczesnej – w podręcznikach francuskich.

We francuskich podręcznikach dominują nowoczesne modele kobiecości i męskości. Wizerunki kobiet i mężczyzn wychodzą poza ramy tradycyjnych ról społecznych, choć takie też są prezentowane. Tradycyjne role obu płci poddane zostały rewizji – kobiety wykonują zawody uznawane za stereotypowo męskie (astronauta, strażak, dyrektor firmy, prezes), mężczyźni – za stereotypowo kobiece (położny). Mężczyzn cechuje większa emocjonalność, niekoniecznie wykonują prestiżową pracę, zajmują się domem i opieką nad dziećmi: „elle adorait ses enfants, mais les tentations du monde extérieur, le besoin d’entreprendre se faisaient chaque jour plus pressants (...) ces bouleversements m’incitèrent à prendre une décision

à laquelle je pensais déjà depuis longtemps : abandonner mon stupide travail pour me consacrer à mes enfants. Les élever tranquillement”/ „uwielbiała swoje dzieci, ale pokusy ze świata zewnętrznego, potrzeba podjęcia pracy każdego dnia nagliły ją bardziej (...), to jej ekscytacja skłoniła mnie do podjęcia decyzji, o której myślałem już od dawna: porzucić moją głupią pracę i poświęcić się swoim dzieciom” (Dollez, Pons 2007, 32). Podręcznikowe kobiety są silne, wiedzą, czego chcą, pną się po szczeblach kariery, zajmują wysokie stanowiska w hierarchii zawodowej. Prezentowane są głównie w przestrzeni publicznej, sfera domowa jest jedynie uzupełnieniem kobiecego wizerunku. Autorzy francuskich podręczników podkreślają znaczenie równości płci – co jest odbiciem rzeczywistych przemian w tej kwestii w społeczeństwie francuskim. Dlatego też mamy przykłady mężczyzn i kobiet pozostających w związkach homoseksualnych czy kobiet, które świadomie odrzucają macierzyństwo nie dlatego, że muszą wybierać między pracą zawodową a życiem rodzinnym, a dlatego że po prostu nie chcą mieć dzieci i otwarcie o tym mówią: „Je ne veux pas d’enfant. D’abord parce que je pense que c’est une responsabilité monstrueuse et éternelle (...) éternel dans le sens de toute la vie. Ensuite parce que j’ai un comportement égoïste (...) je ne veux pas me sacrifier. Je suis bien ainsi. Si j’avais un enfant, mon niveau de vie se détériorerait énormément”/ „Nie chcę mieć dziecka. Po pierwsze, dlatego że to jest monstrualna i niekończąca się odpowiedzialność (...), wieczna w znaczeniu na całe życie. Po drugie, ponieważ jestem egoistką (...), nie chcę się poświęcać. Jest mi dobrze tak, jak jest. Gdybym miała dziecko, mój poziom życia znacznie by się pogorszył” (Girardet, Gibbe 2010, 48). We francuskich podręcznikach podkreśla się jednostkowość i indywidualizację kobiet, które spełniają się poza pracą czy domem. Wolny czas spędzają na skokach ze spadochronem podróży, sportach ekstremalnych, ale też sadzeniu kwiatów czy spotkaniach z przyjaciółmi. Podkreśla się, że kobiety potrzebują odskoczni od życia zawodowego i rodzinnego, dlatego też oddają się swoim pasjom, bez których nie czułyby się tak spełnione. Tymczasem w polskich podręcznikach brakuje przykładów kobiet, które wolny czas spędzałyby, robiąc coś dla siebie. Zazwyczaj robią

² Nowoczesne podejście do kwestii ról związanych z płcią odrzuca tradycyjne przekonanie, że „mężczyzna (...) jest odpowiedzialny za świat, który jest jego tworem i w którym sprawuje władzę. Żyje [on] w świecie logiki, którą sam stworzył i która blokuje go na wszelkie doświadczenia inności, w jego głowie panuje porządek, który zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa i sensu” (Kupiec 2011, 228).

zakupy dla rodziny, gotują, sprzątają i tylko niekiedy wspólnie oglądają telewizję z mężem. Francuscy mężczyźni przedstawiani są podczas wykonywania prac domowych: sprzątania, gotowania, zmywania naczyń, choć wciąż wykonują tylko te zadania, które uważają za przyjemne. Cieleśność obu płci nie jest podkreślana we francuskich podręcznikach. Kobiety zazwyczaj ubrane są neutralnie, nie pokazuje się całej sylwetki, a jedynie twarz. Odwrotnie w polskich podręcznikach, gdzie najczęściej kobiecie fotografie przedstawiają zgrabne sylwetki z ponętym biustem, a męskie – doskonale wyżłobione na siłowni ciało. Jednak polscy mężczyźni na kartach podręczników niezbyt dbają o swój wygląd – nie uprawiają sportów, nie dbają o dietę, nie wspominając nawet o stylowym ubieraniu się. Dbanie o wygląd to domena typowo kobieca, zwłaszcza utrzymanie szczupłej sylwetki. Tymczasem we francuskich podręcznikach pokazuje się, że współcześnie obie płcie w równym stopniu przywiązują wiele uwagi do swojego wyglądu. Nie tyle chodzi o utrzymanie smukłej sylwetki, co o zdrowy tryb życia – odpowiednie odżywianie, uprawianie sportów oraz życie w zgodzie z własnymi przekonaniami i cechami charakteru.

Autorzy polskich podręczników odwołują się przede wszystkim do tradycyjnych modeli kobiecości i męskości. Nie wychodzą poza ramy stereotypowych ról płciowych, a przywoływane stereotypy płciowe mają najczęściej dwa aspekty: kobiecy i męski, które są niewystarczające, aby opisać współczesne wzorce kobiece i męskie³. Wizerunki kobiet i mężczyzn w polskich podręcznikach są silnie zestereotypizowane. Odwołanie się do tradycyjnych wartości jest dla autorów polskich podręczników kwestią prymarną: „Nie rozumiem, dziecko, jak można tak żyć. Ciągłe tylko praca i praca, a mogłabyś odpocząć i obejrzeć jakiś serial. A poza tym, ja w twoim wieku już dawno miałam męża i dzieci, i uważam, że ty też powinnaś! Masz 27 lat!” (Burkat, Jasińska 2010, 178). Tradycyjny model kobiecości i męskości dominuje nie tylko w obszarach tematycznych związanych

z rodziną i pracą, ale także w kwestii wyglądu czy indywidualnych zainteresowań. Kobiety przypisane są do sfery domowej, mężczyźni do publicznej. Pozostałe obszary życia codziennego takie, jak indywidualizacja czasu wolnego często są pomijane, zwłaszcza w portretowaniu kobiet lub przedstawiane w schematyczny sposób. Najczęściej polskie kobiety są gospodyniami domowymi, a jeśli pracują, to wykonują zawody stereotypowo kobiece: sekretarka, nauczycielka, sprzedawczyni, recepcjonistka. Mężczyźni z kolei zajmują się pracą, która daje im społeczny prestiż – są lekarzami, dyrektorami, biznesmenami, menadżerami. Większość z prezentowanych wizerunków mężczyzn w polskich podręcznikach pokazuje, jak wciąż silnie zakorzeniony jest w świadomości Polaków stereotyp męczyzny – głowy rodziny. Mężczyzna, który pracuje, w domu pomaga niewiele albo wcale, a swój czas wolny spędza przed telewizorem, oglądając mecz na kanapie lub w pubie z przyjaciółmi: „Lubię spędzać wieczory w barze z przyjaciółmi i grać w karty” (Burkat, Jasińska 2010, 68);

„– Kochanie, możesz włączyć telewizor? Za moment będzie mecz Liverpool – Inter Mediolan.

– Znowu ten mecz! Przecież wczoraj już oglądałeś!

– No tak, ale to Liga Mistrzów! Proszę cię, to bardzo ważne”

(Burkat, Jasińska 2010, 186).

Męskość wyrażona jest w polskich podręcznikach w sposób typowy – portretowani mężczyźni nie posiadają atrybutów płci przeciwnej – choć przypisuje im się cechy stereotypowo uznawane za kobiece (nieśmiały, wrażliwy), to nie są one jednak na tyle reprezentatywne, aby zmianie mógł ulec tradycyjny wzorec męskości. Wyrazem tradycyjnie pojmowanej męskości – zestawu atrybutów i zachowań typowych dla męczyzny – jest tężyzna fizyczna (mężczyźni są wysportowani, umięśnieni, silni) i cechy charakteru takie jak: inteligentny, mądry, dynamiczny, niezależny, ambitny, doskonały.

Różnic w prezentowaniu wizerunków kobiet i mężczyzn w polskich i francuskich podręcznikach jest wiele. Jednak najważniejszą z nich jest odniesienie do realiów kulturowych przy modelowaniu tychże wizerunków w podręcznikach francuskich. Uwzględnienie przemian społecznych w kwestii ról związanych

³ Deaux i Kite podkreślają konieczność wyróżniania podtypów takich, jak: obiekt seksualny, kobieta robiąca karierę zawodową, żona/matka, sportsmenka, gospodyni domowa, macho, pracownik fizyczny czy biznesmen (Wojciszke 2002, 354-376).

O KULTURZE

z płcią pozwala na rzetelne zrozumienie kultury – wizerunki obu płci przedstawiane w podręcznikach do nauczania języka francuskiego są spójne z tymi, które uczący się widzi poza sytuacją dydaktyczną. Kobiety i mężczyźni posiadają atrybuty uznawane za typowe dla reprezentantów danej płci, jednocześnie mają cechy niestereotypowe. Autorzy francuskich podręczników w znacznym stopniu neutralizują przypisywane cechy obu płciom – w związku z czym wizerunki kobiet i mężczyzn cechuje androgyniczność (integrująca cechy kobiece i męskie), która pozwala na przekroczenie stereotypowych uprzedzeń płciowych. Mimo że w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wciąż dominuje tradycyjne podejście do kwestii ról związanych z płcią, to jednak autorzy starają się – choć w zbyt małej na razie liczbie przypadków – przełamywać stereotypowe myślenie o płci, przypisując kobietom i mężczyznom atrybuty płci przeciwnej. Pokazywanie kobiet, będących menadżerami i odnoszących zawodowy sukces, czy mężczyzn przejmujących część obowiązków domowych może świadczyć o powolnej, lecz zauważalnej zmianie stereotypu, która nastąpiła w społeczeństwie polskim i znalazła odbicie na kartach podręczników. Jednak to wciąż zbyt mało, aby zrewidować tradycyjne wizerunki kobiet i mężczyzn, których współczesne portrety w znacznym stopniu wykraczają poza stereotypowe atrybuty danej płci.

Słowa kluczowe: kulturowe modele męskości i kobiecości, podręczniki francuskie i polskie, wizerunek kobiety i mężczyzny w kulturze, stereotypy dotyczące płci

Bibliografia

Badinter E., 1993, *XY. Tożsamość mężczyzny*, Warszawa.
Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe*, [w:] Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Wrocław, 372-394.

Bradley H., 2008, *Płeć*, Warszawa.
Brillant C., Bazou V., Racine R., Schenker J.-C., 2010, *Le nouvel édit*, Paris.
Brugilles C., Cromer S., 2008, *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires?*, Paris.
Burkat A., Jasińska A., 2010, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
Deaux K., Kite M., 2002, *Stereotypy płci*. Rozdz. 11, [w:] Wojciszke B., red., *Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk, 354-382.
Dollez C., Pons S., 2007, *Alter ego B2*, Paris.
Girardet J., Gibbe C., 2010, *Echo B2 méthode de français*, Baume-les-Dames.
Kupiec Ł., 2011, *Miedzy słowami drugiej płci. O mężczyznach i męskościach w Drugiej płci Simone de Beauvoir*, [w:] Wojnicka K., Ciaputa E., red., *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, Kraków, s. 203-233.
Majcher M., 2012, *Próba uchwycenia wizerunków płci i ich przemian: cechy przypisywane kobietom i mężczyznom oraz ich miejsce wśród pożądanых cech* Ja, Warszawa, niepublikowana praca doktorska.
Szlendak T., 2012, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, różnicowanie*, Warszawa.
Wojciszke B., Szlendak M. A., 2010, *Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej*, [w:] *Psychologia społeczna*, 1(13), 57-70.

The article outlines the cultural models of femininity and masculinity in textbooks for teaching foreign languages. The author makes use of Polish and French textbooks. Polish textbooks models are presented from a traditional perspective, whereas in the French a modern approach is favoured. The authors of the French textbooks advocate for gender equivalence. In this way, the authors account for the societal changes in today's France.

Agata Rudzińska

„Bawimy się” w teatr podczas zajęć z języka polskiego jako obcego

W nauczaniu języka polskiego jako obcego wykorzystuje się najróżniejsze teksty kultury, takie jak filmy czy piosenki. Jednym z takich elementów, niezwykle istotnym w nauczaniu zarówno języka, jak i (nierozwalnie z nim związanej) kultury, jest widowisko teatralne. W glottodydaktyce mamy możliwość wykorzystywania go na różne sposoby. Można np. zapoznać studentów z tą dziedziną sztuki za pomocą (mniej lub bardziej) biernego odbioru – uczeń jest widzem. Wtedy jego zadaniem jest interpretacja i analiza tego, co ogląda. Można też zaangażować uczących się języka polskiego w czynne (od)tworzenie elementów kultury polskiej za pomocą zastosowania form teatralnych podczas zajęć lektoratowych. Wtedy uczący się języka polskiego staje się aktorem, a jednocześnie dokonuje analizy i interpretacji tekstu.

Dlaczego warto realizować przedstawienia teatralne w ramach spotkań poświęconych nauce języka? Jak podkreślają Aleksandra Achtełik i Małgorzata Smereczniak: „Przedstawienie teatralne, którego scenariusz wykorzystuje teksty literackie, umożliwia studentowi poprzez odgrywanie roli uruchomienie własnej wiedzy o świecie, wzbogacenie wyobraźni” (Achtełik, Smereczniak 2005, 219). Takie techniki pracy nad wytworzeniem i wzmocnieniem więzi ucznia z kulturą kraju, którego język poznaje, są również zgodne z najnowszymi metodami nauczania glottodydaktycznego. „Współcześnie neguje się model edukacji erudycyjnej i propaguje edukację usprawniającą człowieka do wypracowania metody własnego rozwoju osobowości” (Lewandowski-Kidoń 2001, 41). Z doświadczenia lektorów Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego wynika, że przygotowywane przez studentów spektakle przynoszą wiele wymiernych korzyści, co można zauważyć w postęпах w samym

procesie nauczania (m.in. praca nad tekstem, ćwiczenia poprawnej wymowy i intonacji, wzbogacanie warstwy leksykalnej – w tym także idiomatycznej, poszerzanie znajomości struktur gramatycznych, interpretacja dzieła), w osiąganej przez nich satysfakcji wynikającej z uczestnictwa w takim przedsięwzięciu, a także poczuciu odpowiedzialności za jego przebieg i realizację. Nie od dziś jednak wiadomo, że łatwiej i chętniej zapamiętujemy to, do czego mamy emocjonalny stosunek – a wzbudzanie w widzach (w tym przypadku: również w aktorach) emocji jest jednym z podstawowych zadań stawianych teatrowi.

Techniki dramowe i teatralne na zajęciach w dużym stopniu pomagają przezwyciężyć bariery językowe czy komunikacyjne osób uczących się języka obcego. To, czego nie wypada robić w sytuacji lekcyjnej, w czasie pracy nad tekstem staje się normalne, jest aprobowane, a nawet wymagane. Jest to zatem zakres idealny dla studenta, który – odpowiednio motywowany i wspierany przez nauczyciela – jest w stanie otworzyć się nie tylko na samo przedstawienie, ale także na język. Twórczy sposób nauki, poprzez aktywne wcielanie się w przygotowane i rozpisane wcześniej role i sytuacje, pozwala na przezwyciężenie nieśmiałości, a także wspomaga proces integracji z grupą.

„Nauka języka obcego to proces interakcji i komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, będący odbiciem zróżnicowanych stanów emocjonalnych i intelektualnych wobec konkretnych sytuacji. Wiele osób niechętnie konwersuje w języku obcym, bo brak wiedzy i świadomość popełnionych błędów wprowadzają je w zakłopotanie” (za: Gałązka 2008).

Udział w przedstawieniu teatralnym pomaga pokonać te bariery. Pracownicy Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego od lat przygo-

O KULTURZE

towują ze swoimi słuchaczami inscenizacje teatralne. Taka pozorna „zabawa” w teatr jest zatem odbiciem podejścia interakcyjnego i komunikacyjnego. Idealnie sprawdza się tutaj teoria o nauce przez zabawę, spontaniczną grę, która w naturalny sposób pozwala na przyswajanie wiedzy. Inscenizacja teatralna może stać się zatem narzędziem podnoszenia kompetencji językowych ucznia. Podczas zabawy w teatr uczniowie wielokrotnie doświadczają dynamizmu sytuacji, które wymagają od nich szybkich reakcji i odpowiedzi. Skupiając się na tym, aby odnaleźć się w nowych okolicznościach, zapominają o niedostatkach językowych, starają się wykorzystać swoją wiedzę i jednocześnie przezwyciężać lęk przed popełnieniem błędów i narażeniem się na śmieszność na forum grupy.

„Formy teatralne stają się więc narzędziem do kształcenia zdolności komunikowania się. Student-aktor musi nie tylko wygłaszać ze zrozumieniem swoją partię tekstu, ale wchodzi w kontakt z partnerem scenicznym. Uczy się także przez to słuchania ze zrozumieniem kwestii współpartnerów, co jest konieczne w skutecznej, codziennej komunikacji. Uczy się odpowiedniej intonacji i modulacji głosu, aby wyrazić emocje zgodnie ze swoją intencją” (Achtelik, Smereczniak 2005, 220).

Tekst musi oczywiście zostać odpowiednio dobrany, a następnie przystosowany do kompetencji językowych uczących się. Niezmiennie istotna jest również jego adaptacja do realiów znanych studentom, która sprawia, że sam tekst staje się dla nich bardziej interesujący, znajdują w nim bowiem analogie do znanego im świata, potrafią skonfrontować swe uczucia i doświadczenia teatralne z tymi znanymi z prawdziwego życia. Przykładem takiej szczególnej adaptacji są coroczne spektakle studenckie wystawiane podczas letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej, które w zasadzie stają się na nowo napisanym tekstem na motywach danego dzieła literackiego. Wynika to z szeregu przyczyn – od ograniczeń czasowych (zarówno na przygotowanie, jak i czas trwania spektaklu), poprzez różnicowanie językowe i narodowościowe aktorów, aż do przyjętej wiele lat temu konwencji cieszyńskich przedstawień, bez których nikt już nie wyobraża sobie letniej szkoły. Jej uczestnicy przez miesiąc mieszkają w Cieszynie,

większość czasu spędzają wspólnie, odwiedzają te same miejsca (jak np. klub studencki mieszczący się na terenie kampusu uniwersyteckiego, salę gimnastyczną, kawiarnię, salę komputerową, strefę studenta), szybko się ze sobą zżywiają. Widzami spektaklu są studenci letniej szkoły, koledzy i koleżanki aktorów, ich współlokatorzy, innymi słowy: wszyscy ci, z którymi uczą się w grupach, z którymi bawią się wieczorami. Zabiegi polegające na wplataniu w oryginalny (bądź zmieniony) tekst elementów z najbliższego otoczenia studenta bardzo dobrze się sprawdzają – nie tylko wzbudzają entuzjastyczne reakcje widowni, ale również wpływają na poziom satysfakcji odgrywających poszczególne role. Odwołania do znanych im realiów ułatwiają także utożsamienie się z bohaterami oraz zrozumienie całej sztuki. Niejednokrotnie już podczas prób do spektaklu studenci proponują, aby dodać coś do scenariusza, z którym pracują. Najczęściej są to motywy odnoszące się do trybu ich życia podczas kursu, do zajęć językowych czy innych (wspólnych dla nich) aktywności. Ciekawe jest również to, że studenci „żyją” swoimi postaciami także poza sceną: często porozumiewają się między sobą za pomocą wyuczonych kwestii (w ten sposób tworzą się swoiste socjolekty teatralne), używają swoich scenicznych imion, czy stosują w życiu codziennym wyrażenia-leitmotywy z tekstu. Sami też z zapałem angażują się w przygotowywanie kostiumów, scenografii, zgłaszają swoje uwagi i pomysły dotyczące poszczególnych scen, ruchu scenicznego, gry swoich kolegów. Jednym słowem poprzez swoje ogromne zaangażowanie stają się pełnoprawnymi współtwórcami spektaklu.

Jak przebiega przygotowanie przedstawienia? Przede wszystkim przyszli aktorzy muszą zapoznać się z treścią sztuki, lektor powinien wytłumaczyć im nie tylko niezrozumiałą leksykę, ale także przybliżyć kontekst dzieła, by studenci mogli w pełni zrozumieć fabułę odgrywanej sztuki, a także motywacje granych przez siebie postaci. Wybór tekstów podczas letnich szkół najczęściej motywowany jest ustanowieniem patrona danego roku przez Sejm RP bądź jubileuszem związanym z literaturą polską. I tak np. w roku 2017, któremu patronował Bolesław Leśmian, studenci wystawili cieszyńską adaptację *Przygód Sindbada Żeglarza*. W latach poprzednich premiery miały m.in.

następujące utwory: *Krzyżacy*, *Kartoteka*, *Szalona lokomotywa*. Z naszego doświadczenia wynika, że studenci chętnie pogłębiają swoją wiedzę o danym utworze – przed wystawianiem *Krzyżaków* wspólnie oglądali adaptację filmową powieści Henryka Sienkiewicza; równolegle z próbami do *Szalonej lokomotywy* zapoznawali się z radiowym słuchowiskiem stworzonym na podstawie tekstu Witkacego. Przed pracą nad *Kartoteką* studenci uczestniczyli w seansie spektaklu teatru telewizji w reżyserii Krzysztofa Kieślowskiego z Gustawem Holoubkiem w roli głównej. Taki rodzaj pracy nie tylko ułatwia odbiór czy zrozumienie tekstu, ale także umożliwia studentom kontakt z polską sztuką, co ma znaczący wpływ na kształtowanie (się) ich kompetencji kulturowej (oczywiście pomocą w dotarciu do filmów, przedstawień, słuchowisk służy lektor, uczestnicy – chociażby ze względu na poziom znajomości polszczyzny – nie zawsze o nich wiedzą).

Wystawianie sztuki teatralnej podczas tzw. zajęć propedeutycznych jest równie skuteczne w osiągnięciu tego celu. W ramach przedmiotu arcydzieła literatury polskiej przeznaczonym dla studentów obcokrajowców uczestniczących w semestralnym stażu językowym w ośrodku katowickim, uczniowie pod kierunkiem prowadzącej zajęcia⁴ przygotowali spektakl II części *Dziadów* Adama Mickiewicza. Podczas zajęć szczegółowo zapoznali się z oryginalnym tekstem dramatu wieszcza, analizując niemal każdy jego wers. Kolejnym krokiem była selekcja odpowiednich fragmentów oraz ćwiczenia fonetyczne. Praca nad opisanymi wyżej przedstawieniami wyglądała nieco inaczej. Przedstawienia realizowane w Cieszynie poprzedzone są wprowadzeniem do odbioru dzieła przygotowanym przez autorkę adaptacji oraz reżyserkę całego przedstawienia⁵. Uczestnicy stażu językowego sami wykonywali niemal wszystkie zadania przy pracy nad spektaklem, studenci podzielili się między sobą rolami reżysera, scenografa czy odpowiedzialnego za oprawę muzyczną. Na zakończenie sztuki przedstawili

własnymi słowami interpretację dzieła oraz jego przesłanie. W *Dziadach* – inaczej niż w spektaklach cieszyńskich – jedyną ingerencją w tekst było jego skrócenie. Nie dodano żadnych innych elementów. Studenci zadbali o to, by scenografia oraz kostiumy oddawały powagę dramatu Mickiewicza. Zamierzony cel został osiągnięty. Stażyści zapoznali się i zrozumieli dzieło literackie, a także zapamiętali i cytowali wieszcza – wyrażali swój niepokój przed egzaminami w sesji słowami „Ciemno wszędzie, głucho wszędzie, co to będzie, co to będzie?”.

Same próby i inne prace przygotowawcze także mają wartość edukacyjną. Ze względu na różnorodność pod względem językowym grupy studentów uczestniczących w przygotowaniach do spektaklu podczas letniej szkoły, wszystkie sytuacje komunikacyjne w ich trakcie odbywają się w języku polskim. Studenci lepiej znający język wchodzą niejako w rolę nauczyciela w stosunku do tych kolegów, którzy dopiero zaczynają swą przygodę z polszczyzną. Spektakle od trzech lat wystawiane są na deskach Teatru im. Adama Mickiewicza w Cieszynie. Przeniesienie miejsca premiery (wcześniej odbywały się w murach uniwersyteckich) miało ogromny wpływ na postrzeganie imprezy przez studentów – zarówno tych grających na scenie, jak i widzów. Jest to dla nich wielka nobilitacja i z pewnością pozytywnie odbija się na motywacji do pracy. Niejednokrotnie jest to dla nich pierwsza wizyta w polskim teatrze, który poznają od kulis (przed próbą generalną uczestniczą w wycieczce po obiekcie i zapoznają się z pracą poszczególnych osób obsługujących prawdziwe przedstawienia).

Opisane prace nad spektaklami to tylko przykłady, które zdają się potwierdzać słuszność i zasadność wykorzystywania technik teatralnych w pracy glottodydaktycznej. Oprócz wymienionych już wcześniej korzyści płynących z tego typu pracy, należy zwrócić uwagę na ogromny entuzjazm i zapał studentów wobec takiej właśnie formy pracy. Jest to niezaprzeczalny dowód na to, że warto wykraczać poza schematy i korzystać z doświadczeń różnych dziedzin nauki. Glottodydaktyka polonistyczna sprzyja tego typu działaniom.

Fragmenty spektakli zrealizowanych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego można obej-

⁴ Przedmiot ten w omawianym czasie prowadziła Ewa Jaskółowa z Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŚ.

⁵ Spektakle podczas letnich szkół języka, literatury i kultury polskiej UŚ od lat przygotowuje Maria Wacławek, obecnie lektorka na Uniwersytecie w Lublanie, która od wielu lat na stałe współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej UŚ.

O KULTURZE

rzeć w serwisie YouTube⁶. Być może staną się inspiracją dla nauczycieli i lektorów pracujących z obcokrajowcami zarówno w kraju, jak i poza jego granicami.

Słowa kluczowe: techniki teatralne w nauczaniu jpjo, techniki dramowe

Bibliografia

Achtelik A., Smereczniak M., 2005, *Formy teatralne a glottodydaktyka* [w:] P. Garncarek, red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.

⁶ Kanał: Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ.

Gałązka A., 2008, *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Kraków.

Lewandowski-Kidoń T., 2001, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin.

The article underlines the role of theater as a helpful element in teaching foreigners Polish language. Theatrical techniques enable the overcoming of language barriers and communication with individuals learning Polish. During the summer program in Cieszyn student productions are on display. The author describes the work put into the plays, the execution and feedback from the audience.

Aleksandra Cichoń

Kultura regionalna w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego

Wśród tematów znajdujących się w kręgu zainteresowań studentów obcokrajowców coraz częściej pojawiają się pytania związane z regionem, w którym aktualnie mieszkają i się uczą. Jest to także temat, który leży na sercu wielu glottodydaktykom. Jolanta Tambor zadaje pytania:

Czy w nauczaniu cudzoziemców należy wykorzystywać teksty regionalne? I jakie to powinny być teksty? Czy powinniśmy proponować uczącym się teksty pisane polszczyzną ogólną, zawierające treści regionalne, czy też możliwe jest użycie językowych struktur regionalnych? Czy wśród tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego powinny się znaleźć teksty gwarowe i dialektalne? (Tambor 2011, 167)

Urszula Dobesz także zwróciła uwagę na prezentowanie treści kulturowych na lekcjach języka polskiego jako obcego:

Prezentowaniu kanonicznych treści związanych z kulturą narodową powinno towarzyszyć też wpro-

wadzenie treści związanych z kulturą regionalną. Koncepcja małych ojczyzn jest bliska wielu naszym uczniom. Ponadto ma to duże walory dydaktyczne i pragmatyczne. Tematy regionalne przyczynią się do pełniejszego wykorzystania przestrzeni socjokulturowej, w której cudzoziemiec czasowo przebywa, a ponadto zawsze można je prezentować w perspektywie kultury ogólnonarodowej (Dobesz 2010, 245).

Piotr Garncarek wymienia kolejne walory:

(...) Zaliczyć do nich należy przecież i wieloetniczność żywiołu miejskiego, i zmienne w czasie historycznym zróżnicowanie regionalne (Garncarek 2006, 66).

Do tematu odnosiły się także między innymi Aleksandra Achtelik (2005, 214) oraz Iwona Dembowska-Wosik (2011, 126), zwracając uwagę, że na lekcji studenci poznają model wzorcowy, a widzą i słyszą co innego i z tego powodu należy rozmawiać o lokalności.

Wiedza o mieście i regionie, jego historii i współczesności, żywych tradycjach, budynkach i miejscach staje się często początkiem ich uczestnictwa w kulturze, a więc i szybszej aklimatyzacji oraz lepszego rozwijania zdolności językowych. Im więcej wiedzy uczeń ma na temat różnorodnych zjawisk kulturowych, zachodzących w kraju, którego języka się uczy, tym większa jest jego kompetencja socjokulturowa, a także językowa; tym łatwiej jest mu porozumieć się z przedstawicielami danej kultury. Stanowi to oczywiście dodatkowy czynnik motywujący dla uczących się. Brak odpowiedniej wiedzy szybko może stać się barierą powodującą niechęć do uczestnictwa w kulturze i poznawania nowych miejsc, bowiem język poznajemy po to, by opisywać rzeczywistość. Stwarza to tym samym mniej możliwości do kontaktu z żywym językiem, a więc i pogłębiania kompetencji komunikacyjnej. Aktualnie na polskim rynku wydawniczym istnieje sześć podstawowych podręczników, w których nauczanie języka polskiego zostało powiązane z ukazaniem kultury regionalnej.

Jedną z pierwszych tego typu propozycji była publikacja *Polska po polsku* (Miodunka, Wróbel 1986). Później ukazywały się kolejne. *Z Wrocławiem w tle* to pozycja, która ukazała się w 2004 roku. Stanowi zbiór zadań testowych na trzy poziomy: podstawowy, średni i zaawansowany. Jednocześnie zawarte w niej teksty i ćwiczenia gramatyczne ukazują Wrocław – jego historię i współczesność, tradycje, budynki, osoby związane z tym miastem, które w jakiś sposób je rozstawiły. Autorki dokonały adaptacji różnorodnych materiałów autentycznych. Wśród ćwiczeń na rozumienie ze słuchu pojawiają się oryginalne audycje i wywiady radiowe, piosenki związane z tematyką wrocławską. Cenną cechą nagrań jest to, że słyhać w nich głosy znanych – nie tylko we Wrocławiu – mieszkańców miasta: Tadeusza Różewicza, profesora Czesława Hernasa, profesora Jana Miodka, czy też prezydenta miasta Rafała Dudkiewicza. Teksty pisane pochodzą z prasy ogólnopolskiej i lokalnej oraz wydawnictw poświęconych Wrocławowi.

Z Wrocławiem w tle podobnie jak *Wokół Lublina* (wydana w 2009 r.) to opracowania, które znajdują się na liście pomocy dydaktycznych proponowanych

jako podręczniki przygotowujące do egzaminów certyfikacyjnych na poziomach B1, B2 i C1 zaakceptowanej przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego. Autorzy podręcznika *Wokół Lublina* przyznają we wstępie, iż praca wrocławska stała się dla nich inspiracją do przygotowania podobnego zestawu zadań, jednakże na podstawie materiałów związanych z Lublinem. W odróżnieniu od zespołu wrocławskiego, lubelscy autorzy prezentują nie tylko samo miasto, ale cały region lubelski. Zwracają uwagę na historię, kulturę oraz – co ciekawe – na przyrodę, która stanowi cechę charakterystyczną Lubelszczyzny. Znajdujące się tam liczne parki krajobrazowe mają swoje odbicie w tekstach. Autorzy starają się tym samym wzbudzić zainteresowanie wśród uczących się polskiego i zwrócić ich uwagę na fakt, że choć region lubelski nie jest miejscem turystycznym, uważany jest za jeden z najbogatszych przyrodniczo regionów Unii Europejskiej. I z tego powodu zasługuje na większą uwagę. W tekstach pisanych dominuje jednak tematyka historyczna, sporadycznie pojawiają się wywiady i fragmenty artykułów prasowych. Piosenki i legendy związane z Lublinem są obecne w każdym ćwiczeniu sprawdzającym sprawność słuchania.

W 2005 roku wydana została druga wrocławska propozycja, *Spacery po Wrocławiu*, która jednak nie jest książką z certyfikacją języka polskiego. Przeznaczona jest dla osób na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Pozycja ta, to zbiór tekstów czytania ze zrozumieniem. Każdy rozdział to jeden tekst opowiadający – tak jak poprzednie podręczniki – o miejscach historycznych, architekturze, ważnych wydarzeniach, honorowych obywatelach miasta, ale znajdują się tu także teksty, z których dowiemy się o pochodzeniu nazwy miasta, historii popularnych dziś ulic, wrocławskiej ceramice, „kultowych” pchlich targach we wschodniej części miasta, a nawet jakie pamiątki można zakupić w tym mieście. Pod każdym tekstem znajdują się zadania sprawdzające jego zrozumienie. Nie ma w nim materiałów autentycznych, to teksty preparowane. Publikacja przypomina z jednej strony przewodnik, a z drugiej książkę o historii miasta. W tekstach pojawia się dużo dat, nazwisk, precyzyjnych danych. Jest propozycją dla tych uczą-

O KULTURZE

cych się, którzy chcą pogłębić swoją już bogatą wiedzę dotyczącą miasta.

Oryginalną propozycję ukazującą kulturę regionu połączoną z nauczaniem języka polskiego stanowi podręcznik Magdaleny Szelc-Mays *Witamy na Podkarpaciu*. Został on stworzony na potrzeby studentów ukraińskich i białoruskich, którzy przyjeżdżają do Rzeszowa, aby uczyć się w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania. Studenci pracujący z tym podręcznikiem uczą się zarówno języka polskiego, jak i zdobywają wiedzę dotyczącą regionu, w którym mają spędzić kilka lat na studiach. Materiały zostały dobrane pod kątem oczekiwań studentów. W trakcie trzech lat współpracy ze studentami ukraińskimi w Rzeszowie, autorka gromadziła ich uwagi i zapisywała zgłaszane potrzeby dydaktyczne. W podręczniku znajduje się dużo informacji pochodzących ze stron internetowych poświęconych Rzeszowszczyźnie, wiadomości z przewodników oraz fragmenty autentycznych dokumentów, np. rozkład jazdy autobusów. Studenci uczą się, jak wyglądają i gdzie znajdują się najważniejsze dla nich obiekty w mieście: dworzec kolejowy, uniwersytet, rynek, Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna. Czytają teksty i zapoznają się z fotografiami skansenów, muzeów, teatrów. Kiedy mowa o kulinariach, przedstawione są potrawy charakterystyczne dla Rzeszowszczyzny: prozioki, krupiak, gomółki. Dowiadują się z czego region słynie, czytając o przemyśle lotniczym, farmaceutycznym, informatycznym i spożywczym. W tym miejscu znajdują się nawet nazwy najpopularniejszych, największych firm na tym obszarze. W dziewiątej jednostce tematycznej „Sport i turystyka (...)” znajduje się m.in. lista obiektów sportowych w Rzeszowie z podanymi adresami. Studenci zapoznają się z zabytkami i szlakami turystycznymi, by móc samodzielnie tworzyć trasy turystyczne. Zatem studenci uczą się języka polskiego, a z drugiej strony zdobywają bardzo dużą, praktyczną wiedzę o tym regionie, dzięki której z pewnością będą w nim funkcjonować swobodniej i odważniej.

Osoby przyjeżdżające na studia do Polski utożsamiać się mogą także z Elen i Kate, cudzoziemkami, które przyjechały do Łodzi i uczą się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Te bohaterki zostały opisane w podręcz-

niku *Spacerkiem po Łodzi i okolicy*, wydanym w 2011 roku. Informacje o Elen i Kate oraz o ich przygodach rozpoczynają każdy z rozdziałów. Uczący się w Łodzi języka polskiego z pewnością chętnie będą poznawać miasto i język polskim z przewodniczkami-rówieśniczkami, będącymi w podobnej do nich sytuacji życiowej. Autorki podręcznika dokonały adaptacji różnorodnych materiałów autentycznych (tekstów prasowych, encyklopedycznych, tekstów z przewodników), a niektóre teksty napisały samodzielnie. Podręcznik jest przeznaczony na poziom od A1 do B1. Wśród materiałów autentycznych, które przybliżą studentom Łódź, znajdują się rozkłady jazdy, mapa województwa łódzkiego, liczne ulotki oraz plakaty, murale, strony internetowe Urzędu Miasta oraz Uniwersytetu Łódzkiego, a także serwisy informacyjne. Co ciekawe, podobnie jak w podręczniku *Witamy na Podkarpaciu*, pojawiają się tutaj słowa charakterystyczne dla tego regionu. W jednym z rozdziałów natrafiamy na łódzkie regionalizmy jak: *migawka* (bilet miesięczny), *krańcówka* (pierwszy i ostatni przystanek tramwajowy lub autobusowy), *Wieża Babel* (Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ); *angielka* (długa bułka pszenna), a pod tekstem zaproponowano ćwiczenie leksykalne, polegające na wyborze odpowiedniej definicji.

Powstały w krakowskim Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ podręcznik stanowi ostatnią pozycję na tej liście. *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących* to propozycja najnowsza, wydana w 2016 roku. Książka ma szesnaście rozdziałów, a każdy z nich to wędrówka przez jedno województwo. Także i w tym podręczniku wprowadzono bohaterów, którym towarzyszymy podczas podróży. Jest to polsko-włoska rodzina – małżeństwo Katarzyna i Ludwik oraz troje ich dzieci. Wraz z nimi zwiedzamy cały kraj. Przechodząc do nowego rozdziału, rozpoczynamy tym samym podróż po kolejnym województwie. Charakterystyczne są pojawiające się formie kolorowych rubryk informacje pod tytułem „Mama uczy” oraz „Słownik Emilki” i „Alternatywny słownik Antka”. „Mama uczy” m.in., kiedy mówimy „smacznego”, jaki procent napiwku należy zostawić kelnerowi w Polsce, kiedy używamy narzędnika i kto

może kupić bilet ulgowy. W „Słowniku Emilki” znajdziemy najważniejsze słowa z ostatniego tekstu lub dialogu, a „Alternatywny słownik Antka” wyjaśnia znaczenie pewnych słów i wyrażeń, np. „buda = szkoła, chodzić do budy = chodzić do szkoły”. Charakterystyczne są także ilustracje (nie fotografie!) znanych, turystycznych miejsc, zamieszczone na różnych stronach, jednakże bez podpisu, a szkoda, bo obcokrajowiec nie zawsze wie, co przedstawia taka ilustracja. W dialogach toczonych przez rodzinę oraz w ćwiczeniach gramatycznych pojawia się dużo nazw własnych nawiązujących do regionu, jednakże nie zawsze. Poza tymi dwoma cechami, trudno wskazać elementy, które nawiązują do regionów, które uczący ma poznawać wraz z bohaterami książki. Brak materiałów autentycznych, fotografii miast, zabytków, budynków, tekstów opowiadających o najistotniejszych faktach z życia miasta. Pracę z podręcznikiem można urozmaicić, odwiedzając platformę internetową *Po polsku po Polsce*, która jest kompatybilna z książką. Obcokrajowcy uczący się polskiego w zakładce „Baza wiedzy o Polsce” znajdą wiele informacji o poszczególnych województwach: ich stolicach, znanych obywatelach, skansenach i muzeach, najważniejszych wydarzeniach kulturalnych, a nawet zwierzętach zamieszkujących dany region oraz typowych potrawach. Platforma daje także możliwości kształcenia sprawności językowych.

Obecnie w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego powstaje podręcznik, w którym nauczanie języka polskiego zostanie połączone z ukazaniem województwa śląskiego. Zasluguje ono bowiem na uwagę z kilku powodów. Przede wszystkim posiada wielowiekową tradycję. Kultura województwa śląskiego (w odniesieniu do Górnego Śląska) jest zróżnicowana, ukształtowana przez wpływy zamieszkującej województwo ludności polskiego, niemieckiego, czeskiego oraz żydowskiego pochodzenia. Po wtóre, odznacza się na tle innych regionów ze względu na m.in. tradycję górniczą, folklor Górnego Śląska i gwarę śląską. Po trzecie zaś, znajdujący się w stolicy województwa śląskiego, Katowicach mieści się instytucja Uniwersytetu Śląskiego – Szkoła Języka i Kultury Polskiej, będąca miejscem kształcenia językowego cudzoziemców.

Podręcznik przeznaczony będzie na poziomy od A1 do C1. Każdy tekst posiadać będzie temat przewodni związany z regionem śląskim. Będzie on wprowadzany na początku i rozwijany w ćwiczeniach. Teksty opowiadać będą o Śląsku: jego folklorze, wydarzeniach kulturalnych, zwyczajach, legendach, regionalnych potrawach, strojach ludowych, kopalniach, czy Szlaku Zabytków Techniki.

Wszystkie wskazane podręczniki mają charakter lokalny. Traktują narodową kulturę wycinkowo, co należy uznać za ich przymiot. Wszystkie są bogato ilustrowane, stanowiąc tym samym przewodnik po Wrocławiu, Lublinie, Podkarpaciu i Łodzi. Autorzy wszystkich podręczników zgodnie stwierdzają we wstępach do swoich opracowań, iż służyć mają one także promocji miasta czy regionu. Treści i materiały zawarte w nich mają za zadanie udowodnić, że zasługują na uwagę uczących się polskiego cudzoziemców. Uwagde glottodydaktyków poddane zostały informacje kulturowo-regionalne w „zwykłych” kursowych podręcznikach.

Słowa kluczowe: teksty regionalne, językowe struktury regionalne, teksty gwarowe i dialektalne w nauczaniu jpjo

Bibliografia

- Achtelek A., 2005, *Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red., P. Garncarek, Warszawa, s. 214.
- Butcher S., Maliszewski B., Przechodzka G. i in., 2009, *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom podstawowy B1. Poziom średni B2. Poziom zaawansowany C2*, Lublin.
- Bucko D., Majcher-Legawiec U., Prizel-Kania A., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków.
- Burzyńska-Kamieniecka A., Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2008, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy B1*, Wrocław.
- Dembowska-Wosik I., *Nomina propria w tekstach związanych z kulturą lokalną – poszerzenie wiedzy o świecie czy przeszkoda w rozumieniu tekstu? (na podstawie Łodzi)*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako*

O KULTURZE

- obcego, 2011, T. 17, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź, s. 126.
- Dembowska-Wosik I., Strzelecka A., Zawada A., 2011, *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź.
- Dobesz U., *Okiem przechodnia. Kanon kultury w przestrzeni miejskiej*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2010, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa, s. 245.
- Dobesz U., 2004, *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław.
- Garncarek P., 2006, *Wielokulturowość na zewnątrz*, [w:] *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, M. Nicgorska, Warszawa, s. 66.
- Miodunka W., 1986, Wróbel J., *Polska po polsku*, Warszawa.
- Szelc-Mays M., 2010, *Witamy na Podkarpaciu. Podręcznik dla studentów ukraińskich*, Rzeszów.

Tambor J., 2011, *Teksty regionalne w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] *Teksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, T. 17, red. G. Zarzycka, G. Rudziński. Łódź, s. 167.

This article addresses the discussion of utilizing regional texts for teaching foreigners, and whether jargon and dialects should figure as teachable elements. The author presents a few textbooks embodying regional culture connected to teaching Polish, as imagined by the new approach propagated by the School of Polish Language and Culture and the University of Silesia, wherein teaching Polish is affiliated with the province of Silesia.

Kinga Groszewska

Język polski w Irkucku

Irkuck to jedno z największych miast syberyjskich. Jest ważnym ośrodkiem przemysłowym, kulturalnym i naukowym południowo-wschodniej Syberii. Już od XVII wieku stanowił ważny punkt handlowy na mapie ówczesnego świata – łączył Europę z Mongolią i Chinami. Od XIX stulecia to także ważny węzeł kolejowy (leży na szlaku Kolei Transsyberyjskiej). Prawa miejskie uzyskał w 1686 r. Do rozwoju Irkucka przyczynił się niewątpliwie handel i budowa kolei, niemniej jednak równie ważne było jego położenie geograficzne – bardzo blisko Bajkału, niedaleko Mongolii i Chin. Pisząc o rozkwicie miasta, nie sposób nie wspomnieć ogromnej roli, jaką odegrali w tej kwestii Polacy – czasem z własnej woli, ale często też pod przymusem.

Jednym z powodów wyjazdu Polaków za Ural była emigracja zarobkowa – rozległe tereny, bogate w surowce i zwierzynę mogły wydawać się chłopom prawdziwą ziemią obiecaną. Szacuje się, że do 1914 r. zabór rosyjski opuściło około 1,5 mln chłopów, z czego kilkaset tysięcy osób zdecydowało się na wyjazd na Wschód. Jednak Syberia to nie tylko ta kraina, do której Polacy wyjeżdżali za chlebem, to także „nieludzka ziemia”, na którą byli zsyłani za udział w powstaniu styczniowym i nie tylko. Z tej grupy warto wymienić trzech, których nazwiska dzięki prowadzonym tam badaniom są do dzisiaj rozpoznawalne na Syberii: Aleksandra Piotra Czekanowskiego, geologa, Wiktora Godlewskiego i Benedykta Dybowskiego, przyrodników, badaczy fauny i flory. I wreszcie należy wspomnieć o szlachcie, mieszczańach i przemysłowcach, którzy wyjeżdżali dobrowolnie, przyczyniając się do rozwoju tamtych terenów:

Prawdziwą polską kolonią stał się Irkuck. Jacek Pałkiewicz przypomina sobie, jak pewnego razu wpadł mu w ręce miesięcznik „Sybir” wydawany w II

połowie XIX wieku w tym nadbajkalskim mieście. Rosyjski dziennikarz ubolewał, że Polacy zdominowali Irkuck kulturowo i gospodarczo, a język polski słyszy się na ulicach częściej od rosyjskiego. Jednocześnie ten sam autor przyznawał, że wkład Polaków w rozwój miasta i regionu jest ogromny¹.

Szacuje się, że co piąty mieszkaniec Syberii ma polskie korzenie. Jak podaje Konsulat Generalny Rzeczypospolitej Polskiej w Irkucku, na terenie irkuckiego okręgu konsularnego działają 23 organizacje polonijne² i to one (obok placówek dyplomatycznych) krzewią język polski, kulturę i tradycje na obczyźnie. Jedną z nich jest Polska Autonomia Kulturalna „Ogniwo” (PAK) w Irkucku, która istnieje od 1990 r. Została założona jako Polskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Ogniwo” (PSKO) i było pierwszą organizacją polonijną po II wojnie światowej w azjatyckiej części ZSRR. Nazwa samej organizacji jest znacząca. Jak podaje *Wielki Słownik Języka Polskiego*: „ogniwo to coś, co jednoczy; łączy, spaja”. I tak właśnie PAK ma zespajać potomków Polaków na Syberii z ojczyzną, przypominając tym samym o historycznych korzeniach i polskiej tradycji w regionie bajkalskim. Sama nazwa stowarzyszenia polonijnego nawiązuje też do działającego w tym regionie na początku XX wieku Polskiego Towarzystwa założonego przez polskich zesłańców po powstaniu styczniowym i emigrantów zarobkowych. Owe Polskie Towarzystwo „Ogniwo” działające na przestrzeni 1906-1921 r. funkcjonowało także pod nazwą Polsko-Litewski Klub i zajmowało się

¹ Cytat z artykułu Krzysztofa Józwiaka, [online] <http://www.uwazamrze.pl/artykul/1041697/jak-polacy-cywilizowali-syberie> [dostęp: 30.11.2017].

² [online] http://www.irkuck.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polonina_na_syberii/organizacje_polonijne/ [dostęp: 30.11.2017].

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

organizacją przedsięwzięć kulturalno-oświatowych przeznaczonych nie tylko dla własnej diaspory, ale i dla wszystkich mieszkańców Irkucka. Te przedsięwzięcia kulturalno-oświatowe to były m.in. koncerty, uroczyste spotkania i zabawy dla dzieci. Obecnie PAK „Ogniwo” nawiązuje do tradycji tego stowarzyszenia. Zrzesza około 200 członków (nie tylko Polaków i osób polskiego pochodzenia, ale też wszystkich Rosjan zainteresowanych Polską i językiem polskim). Warto nadmienić, że kilku członków PAK jest potomkami zesłańców po powstaniu styczniowym i kontynuuje przedwojenne tradycje swoich przodków. Do tej grupy można zaliczyć m.in. Helenę Szackich, prezes PAK. Za cele statutowe „Ogniwo” wyznaczyło sobie: odrodzenie i rozwój języka polskiego, kultury i tradycji, popularyzację kultury polskiej w rejonie nadbajkalskim, współpracę ze środowiskami wielonarodowościowymi w regionie i umocnienie więzi z Polakami żyjącymi w Polsce i poza jej granicami.

Pod koniec każdego roku członkowie PAK zatwierdzają plan działań na kolejny, przestrzegając podziału programu na pięć sfer tematycznych: szkolnictwo i oświata, kultura i tradycje narodowe, nauka i działalność wydawnicza, praca z młodzieżą i rozwój życia sportowego oraz blok technologiczno-informacyjny. „Ogniwo” jest inicjatorem szeregu przedsięwzięć w południowo-wschodniej Syberii. Raz w miesiącu organizowane jest spotkanie poświęcone wybitnym Polakom – to seminarium, którego celem jest przedstawienie sylwetek, życia i działalności ludzi, którzy w polskiej świadomości są jednostkami znaczącymi (pisarze, poeci, kompozytorzy, naukowcy, politycy, działacze społeczni). Ponadto od 2011 r. z inicjatywy PAK i dzięki wsparciu Konsulatu Generalnego RP w Irkucku co roku odbywa się konkurs recytatorski „Poezja – sztuka bez granic” dla wszystkich organizacji polonijnych Syberii Wschodniej. Warto nadmienić, że członkowie „Ogniwa” i wszyscy chętni, zainteresowani językiem polskim mogą uczestniczyć w bezpłatnych zajęciach z języka polskiego, które odbywają się raz w tygodniu. Ponadto od 2006 r. dzięki pomocy Konsulatu Generalnego RP i Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” odbywają się letnie obozy języka i kultury polskiej nad Bajkałem przeznaczone dla dzieci i młodzieży polonijnej z całego okręgu konsularnego.

Jednak Polska Autonomia Kulturalna „Ogniwo” to nie jedyne miejsce w Irkucku, które krzewi język polski i kulturę. Nie mniej ważna jest działalność Centrum Języka Polskiego na Wydziale Filologii i Dziennikarstwa Irkuckiego Uniwersytetu Państwowego, które zostało otwarte 5 marca 2015 r. Zajęcia z języka polskiego na tamtejszym uniwersytecie były prowadzone już od kilku lat, lecz to otwarcie Centrum Języka Polskiego w dużym stopniu przyczyniło się do zainteresowania Polską, jej historią, kulturą, językiem i realiami. Zajęcia w Centrum prowadzone są przez Magdalenę Rapacz-Doliszną, lektorkę z Polski i Yekaterinę Starodworską, wykładowczynię Irkuckiego Uniwersytetu Państwowego. Obecnie języka polskiego uczy się około 50 studentów. Dla części z nich ten język jest językiem obowiązkowym jako jeden ze współczesnych języków słowiańskich do wyboru w ramach filologii rosyjskiej, a dla części studiującej języki obce to tzw. drugi język obcy. Poza tym studenci mogą brać udział w dodatkowych, fakultatywnych zajęciach z języka polskiego, jeśli po zakończeniu kursu chcą kontynuować naukę. Wielu z nich po zakończeniu nauki wyjeżdża na kursy i staże językowe do Polski. Pisząc o języku polskim w Irkucku nie sposób pominąć projektów, w których brali udział członkowie Polskiej Autonomii Kulturalnej „Ogniwo” i studenci Irkuckiego Uniwersytetu Państwowego, a także nauczyciele uczący w irkuckim obwodzie konsularnym.

W dniach 19-28 listopada 2017 r. w Irkucku zorganizowane zostały zajęcia, spotkania seminaryjne, lekcje pokazowe oraz spotkania metodyczne w ramach projektu „Praktyka czyni dydaktyka – wyjazdowe warsztaty języka polskiego” prowadzonego na zlecenie Senatu RP w ramach wsparcia Polonii i Polaków za granicą przez Stowarzyszenie Sympatyków Szkoły Języka i Kultury polskiej UŚ.

W warsztatach uczestniczyli nauczyciele z obwodu irkuckiego, którzy na co dzień pracują m. in. w: Wierszynie, Ułan Ude, Usolu Syberyjskim, prowadząc lekcje języka polskiego w organizacjach polonijnych oraz szkołach, w których drugim nauczany językiem obcym jest język polski. Ponadto w zajęciach wzięli udział wykładowcy z Uniwersytetu Państwowego w Irkucku oraz nauczyciele z Polskiej Autonomii

Kulturalnej „Ogniwo”. Gospodarzami spotkania były lektorka języka polskiego na Irkuckim Uniwersytecie Państwowym Małgorzata Rapacz oraz wykładowczyni tejże uczelni Yekaterina Starodworska. Jednym z poruszanych w ramach spotkań tematów było wykorzystanie materiałów filmowych w glottodydaktyce połączone z ćwiczeniami praktycznymi, których celem było przygotowanie ćwiczeń rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu i kompetencji gramatycznej na fragmentów polskich filmów. Kolejny cykl spotkań dotyczył roli piosenki w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Na zajęciach tych zostały przedstawione propozycje pracy z piosenką popularną i sposoby jej wykorzystania na lekcjach. W oparciu o polskie legendy uczestnicy warsztatów przygotowywali zadania rozwijające sprawność rozumienia tekstów pisanych na różnych poziomach zaawansowania językowego. Zostały im także przybliżone techniki pracy dotyczące rozwijania kolejnej sprawności – pisania. Zwrócono także uwagę, jak w sposób interesujący motywować studentów i uczniów do redagowania tekstów w języku polskim. Warsztatom towarzyszyły pokazowe lekcje języka polskiego, w których uczestniczyli studenci Uniwersytetu Państwowego w Irkucku i przedstawiciele Polonii.

Warsztaty *Praktyka czyni dydaktyka* spotkały się z dużym zainteresowaniem ze strony słuchaczy, którzy wyrazili szczerą nadzieję, że nie było to ostatnie tego typu wydarzenie w obwodzie irkuckim, podkreślając jednocześnie, jak ważną rolę odgrywają spotkania z polskimi wykładowcami. Jednak warsztaty to nie tylko okazja do wymiany doświadczeń, bowiem są również dowodem na to, jak istotne są spotkania członków Polonii z rodakami i podtrzymanie więzi z ojczyzną, nawet na terenach tak odległych jak

Syberia. Takie wydarzenia są ogniwem spajającym potomków Polaków nawet w najdalszych zakamarkach świata z ojczyzną ich przodków.

Słowa kluczowe: Polonia w Irkucku, organizacje polskie w Irkucku, nauczanie języka polskiego w Irkucku

Bibliografia

- Wrzaszcz E., Dobroński A., red., 2015, *A to „Ogniwo” właśnie 1990-2015*, Irkuck.
- Józwiak K., *Jak Polacy cywilizowali Syberię*, [online] <http://www.uwazamrze.pl/artukul/1041697/jak-polacy-cywilizowali-syberie> [dostęp: 30.11.2017]
- Potocki M., *Nasza kolonia w azjatyckiej Rosji. Tu Polska jest prawdziwa*, [online] <http://wiadomosci.dziennik.pl/historia/aktualnosci/artykuly/420908,nasza-kolonia-w-azjatyckiej-rosji.html> [dostęp: 30.11.2017]
- Wielki słownik języka polskiego*, [online] <http://wsjp.pl/index.php?pw=0> [dostęp: 30.11.2017]

Irkutsk, a one of the largest cities in south-eastern Siberia, is a vital industrial, cultural, and scholarly center. It is estimated that, every fifth Siberian resident has Polish bloodlines. In the Irkutsk oblast currently has 23 different Polish organizations that are active and nurturing Polish language, culture, and traditions on foreign soil, among which the Polish Cultural Autonomy ‘Ogniwo’, stems from the early 19th century. Since 2015, the Center for Polish Language at the Department of Philology and Journalism at the State University of Irkutsk, enjoys an attendance of around 50 students for Polish language courses.

Maria Czempka-Wewióra

Uczestnicy warsztatów metodycznych dla nauczycieli języka polskiego w Brazylii – charakterystyka odbiorców i ich potrzeb

Niniejszy tekst powstał w wyniku obserwacji, rozmów i ankiet przeprowadzonych w grupie nauczycieli języka polskiego pracujących w Brazylii oraz osób planujących uczyć polszczyzny w przyszłości. Nie pada tutaj określenie „język polski jako obcy”, gdyż dla części nauczających i uczących się polszczyzna nie jest językiem obcym ze względu na ich polskie korzenie. Można ją określić natomiast jako język odziedziczony [Lipińska, Seretny 2013], którym posługiwali się przodkowie, a który nie jest w danym kraju językiem dominującym. Z oferty językowej korzystają również osoby o polskim pochodzeniu, nie zawsze można potwierdzonym stosownymi dokumentami, a także rodowici Brazylijczycy.

Niniejszy tekst nie stanowi spójnego obrazu nauczycieli języka polskiego w Brazylii ze względu na niewielką liczbę osób poddanych badaniu. Charakteryzuje on wybraną grupę, z którą prowadziłam tygodniowe warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w Kurytybie na przełomie listopada i grudnia 2017 r. Pewne uwagi mogą jednak uzyskać wymiar bardziej uniwersalny; odwołuję się tu do publikacji dotyczących badanego obszaru [Miodunka 2003, Linde-Usiekniewicz 1997].

Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego od 2012 roku prowadzi na Federalnym Uniwersytecie Parany w Kurytybie zajęcia dokształcające dla nauczycieli języka polskiego w Brazylii. Warsztaty odbywają się dzięki współpracy obu uniwersytetów. W październiku 2012 r. w czasie wizyty ówczesnego Rektora UŚ, prof. zw. dr. hab. Wiesława Banysia w Brazylii doszło do podpisania umowy bilateralnej między Federalnym Uniwersytetem Parany w Kury-

tybie a Uniwersytetem Śląskim. „Umowa została zainicjowana przez polonistykę kurytybską (powstała 4 lata temu [w 2009 r – M.C.W.] po wieloletnich staraniach Polonii stanu Parana), a ze strony UŚ przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej oraz Katedrę Międzynarodowych Studiów Polskich”¹. Zawarcie umowy towarzyszyła wizyta dr hab. prof. UŚ Jolanty Tambor oraz dr hab. prof. UŚ Romualda Cudaka, którzy jako pierwsi przeprowadzili w Kurytybie cykl spotkań dla nauczycieli języka polskiego. W kolejnych latach warsztaty przygotowali: w 2013 r. – dr Anna Gałęziowska-Krzystolik i mgr Kinga Groszewska, w 2014 – dr Aleksandra Achtelek oraz dr Agnieszka Madeja, w 2015 – dr Justyna Budzik i mgr Magdalena Knapik, w 2016 – dr hab. Magdalena Bąk oraz dr Wioletta Hajduk-Gawron, w 2017 – dr Maria Czempka-Wewióra i dr Aleksandra Kalisz.

W warsztatowym kursie nauczania metodyki języka polskiego organizowanym w 2017 r. przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Federalny Uniwersytet w Paranie oraz Konsulat Generalny RP w Kurytybie wzięło udział ponad 30 uczestników. Byli to zarówno nauczyciele języka polskiego jako obcego pochodzący z różnych miast i stanów Brazylii, jak i osoby chcące w przyszłości nauczać języka polskiego, a którym obecny poziom jego znajomości uniemożliwiał te zamierzenia. Nauczyciele stanowili grupę dosyć dobrze posługującą się językiem polskim, byli wśród nich tacy, którzy urodzili się w Polsce i spędzili w niej

¹ <http://www.sjikip.us.edu.pl/pl/szkola-i-katedra-na-polonistyce-w-kurytybie-brazylia/> [dostęp: 12.12.2017].

kilka lat dzieciństwa, większość jednak przyszła na świat już w Brazylii. Ich wysoka sprawność w operowaniu polszczyzną była nierzadko wynikiem ogromnej pracy własnej, samozaparcia i woli stałego podtrzymywania kontaktów z językiem i ojczyzną przodków. Nie wszystkie osoby wyniosły polszczyznę z domu rodzinnego – byli wśród nich tacy, którzy nauczyli się języka sami, nie mając dostępu do podręczników, a gromadząc materiały edukacyjne. Druga grupa osób chcących uczyć w przyszłości polszczyzny stanowiła zbiór mniej spójny: byli wśród niej zarówno studenci polonistyki w Kurtybie, jak i przedstawiciele Polonii, aktywnie działający w jej kręgach – często emeryci, którzy, mając więcej czasu, zaangażowali się w pracę społeczną na rzecz Polonii. Niejednokrotnie deklarowali oni, iż chcieliby uczyć polszczyzny i że ich otoczenie tego właśnie od nich oczekuje. Nie prezentowali oni jednak wysokiego poziomu znajomości języka polskiego, dlatego też można przyjąć, iż ich działania sprzyjać będą promocji i popularyzacji polszczyzny na niższych poziomach zaawansowania językowego².

W programie warsztatów poświęcono szczególną uwagę przypomnieniu i uporządkowaniu kwestii podstawowych: wprowadzaniu zagadnień gramatycznych, fonetycznych, leksykalnych, a także na przygotowywaniu i opracowywaniu różnorodnych materiałów najlepiej spełniających oczekiwania uczniów i nauczycieli oraz wykorzystywaniu nowych mediów w nauczaniu języka polskiego. Poza przedstawicielami Uniwersytetu Śląskiego zajęcia prowadzili pracownicy Federalnego Uniwersytetu Parany w **Kurtybie**: prof. Aleksandra Piasecka-Till, mgr Alicja Goczyła-Ferreira, mgr Magdalena Łuszcz, mgr Luiz Henrique Budand oraz dr Izabela Drozdowska-Broering.

Kurtyba nie przypadkowo stała się miejscem spotkań osób zaangażowanych w nauczanie języka polskiego w Brazylii. Zdecydowanie sprzyja temu funkcjonowanie „kierunku pełnych studiów polonistycznych, z dziś liczącym się już dorobkiem”

² Wobec wspomnianej grupy stosować można szerokie, inkluzyjne rozumienie Polonii: „ogół ludzi, którzy bez względu na kraj urodzenia i stopień znajomości języka zachowali tradycje polskiego pochodzenia, przejawiają zainteresowanie polską kulturą i zrozumienie dla polskich interesów narodowych, czyli są świadomi swojego polskiego pochodzenia etnicznego” [Dubisz, Sękowska, 1990: 217].

[Siewierski 2016: 77]. Stan Parana w wieku XIX i XX stanowił miejsce destynacji wielu Polaków, których los nie oszczędzał na nowej, egzotycznej ziemi. Polscy chłopci³ zaczęli pojawiać się w Brazylii od lat 60. XIX wieku w celu zasilenia kontynentu w siłę roboczą, co wiązało się ze zniesieniem niewolnictwa⁴ [Miodunka 2003: 24-26]. W okolicy Kurtyby w roku 1871 powstała pierwsza polska osada, a parańska Polonia określana jest jako „najlicniejsza i najlepiej zorganizowana grupa polonijna w Brazylii” [Miodunka 2003: 32]. Zainteresowanie językiem polskim jest tam w dalszym ciągu duże pomimo prowadzonej w 1983 r. w całym kraju nacjonalizacji, na mocy której likwidowano organizacje polonijne [Miodunka 2003: 48]. To w Kurtybie działa „najstarsza organizacja społeczna imigracji polskiej w Brazylii” – Stowarzyszenie Polsko-Brazylijskie im. Tadeusza Kościuszki, które powstało 15 czerwca 1890 r. [Freder, Sielski 2015: 13] i które aktywnie działa do dziś.

Uczestnicy warsztatów, poza dwoma przypadkami, posiadali polskie korzenie. Rodowici Brazylijczycy byli także żywo zainteresowani językiem, literaturą i kulturą polską, co więcej, bardzo dobrze posługiwali się polszczyzną. Większość uczestników stanowiła piąte i szóste pokolenie polskich emigrantów wyjeżdżających do Brazylii przed pierwszą i drugą wojną światową. Jedna osoba urodziła się w Polsce i przybyła do Brazylii jako dziecko. Najmłodszy kursant miał 21 lat, zaś najstarszy 73 lata. Najlicniejszą grupę stanowiły osoby od 50 do 70 roku życia.

³ Polacy, którzy przybyli do Brazylii, byli w większości pochodzenia chłopskiego [Freder, Sielski 2015: 24].

⁴ „Z uogólnieniami trzeba ostrożnie, ale jeśli znane i dyskutowane powiedzenie «Murzynem Parany jest Polak» («O negro do Paraná é o Polaco») wejdzie do klasyki brazylijskiej socjologii [Ianni 1972; Miodunka 1996], to może nie od rzeczy byłoby spytać, czy ta wielka chłopska emigracja (kolonizacja) nie miała też czegoś wspólnego z nowoczesną odmianą niewolnictwa?” [Siewierski H., 2016: 79]. „Emigracja zarobkowa przypadająca na II połowę XIX wieku związana była z działalnością władz brazylijskich prowadzących akcję na rzecz masowego ruchu emigracyjnego z Europy w celu zagospodarowania niezamieszkałych terenów, przede wszystkim w południowej części kraju. Wiązało się to z umową podpisaną w 1830 r. z Anglią o wygaśnięciu legalności przewozu niewolników murzyńskich z Afryki, co w konsekwencji przyczyniło się do poszukiwania taniej siły roboczej w Europie” http://www.kurtyba.msz.gov.pl/pl/polonia_w_brazylii/polonia_w_brazyli/ [dostęp: 12.12.2017].

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Wiele z nich zaczęło nauczać języka polskiego dopiero po przejściu na emeryturę. Część zadeklarowała swoje wykształcenie jako wyższe, nie zawsze było to jednak wykształcenie filologiczne. Byli wśród nich bowiem biochemicy, historycy, prawnicy, a także osoby z wykształceniem średnim.

Wśród uczestników została przeprowadzona ankieta dotycząca zarówno ich kontaktów z językiem polskim, jak i preferencjami co do wykorzystywanych w uczeniu się i nauczaniu materiałów. Znalazły się w niej następujące pytania: *Czy rozmawiał Pan / Pani po polsku w domu rodzinnym?; Który język jest dla Pana / Pani językiem ojczystym?; Kiedy zaczął Pan / zaczęła Pani uczyć się języka polskiego? Ile miał Pan / miała Pani wtedy lat?; Czy rozmawiał Pan / rozmawiała Pani w domu rodzinnym po portugalsku? Jeśli tak, to z kim?; Gdzie i kiedy uczył się Pan / uczyła się Pani języka polskiego?; Czy teraz uczy się Pan / Pani języka polskiego? Jeśli tak, to w jaki sposób? Indywidualnie czy na kursie?; Z jakich książek korzysta Pan / Pani podczas nauki języka polskiego?; Czy uczy Pan / Pani innych języka polskiego? Jeśli tak, to z jakich książek?; Z jakich innych materiałów Pan / Pani korzysta, ucząc innych?; Czy kontaktuje się Pan / Pani z rodziną lub innymi Polakami w Polsce? Jeśli tak, to jak często?; Czy wyjeżdża Pan / Pani do Polski? Jeśli tak, to jak często?; Co sprawia Pani / Panu największy problem w uczeniu się języka polskiego?; Co sprawia Pani / Panu największy problem w uczeniu innych języka polskiego?; Jakich materiałów Panu / Pani brakuje?; Czy Pana / Pani mąż lub dzieci mówią po polsku? Jeśli tak, to w jaki sposób nauczyli się polskiego?.*

Omawiając wyniki badań, dzielę ankietowanych na dwie grupy – osoby nauczające języka polskiego oraz pozostałe. Z ankiety wynika, że język polski był dla większości nauczycieli językiem wyniesionym z domu rodzinnego. Tak było w przypadku 66% ankietowanych, z czego jedna osoba jedynie słuchała rozmów rodziców i dziadków. W wielu przypadkach polski był jedynym językiem, jakim ankietowani posługiwali się do czasu pójścia do portugalskiej szkoły. Aż 5 osób zadeklarowało, że portugalskiego zaczęło się uczyć dopiero w wieku 7-8 lat. Sytuacja taka była możliwa do utrzymania w polskich enklawach, jednak nauka w portugalskiej szkole bez znajomości języka

oficjalnego musiała wiązać się z szeregiem problemów. Analogicznie wśród osób niebędących nauczycielami po polsku w domu rozmawiało aż 72% osób.

Nasuwa się zatem pytanie – który z języków badani uważać będą za ojczysty? Wprawdzie można zauważyć prawidłowość pomiędzy posługiwaniem się w domu rodzinnym językiem polskim i przydawaniem mu określenia *ojczysty*, jednak wśród nauczycieli przeważała odpowiedź charakteryzująca w ten sposób oba języki. Rzadziej wskazywano jako język ojczysty tylko portugalski, mimo posługiwania się w domu polszczyzną. Nauczyciele, którzy nie mieli kontaktu z językiem polskim w dzieciństwie, jako język ojczysty wymieniali zwykle portugalski. Członkowie drugiej grupy najczęściej za język ojczysty uznawali portugalski, pomimo przypadków posługiwania się polszczyzną w domu rodzinnym, co było zresztą zjawiskiem rzadszym. W języku portugalskim badani najczęściej rozmawiali z rodzeństwem oraz z rodzicami lub też kolegami odwiedzającymi ich dom. Niektórzy deklarowali, że w kontaktach z rodzicami stosowali mieszanek obu języków.

Język polski w grupie drugiej wyniesiony z domu rodzinnego nosił zwykle wszystkie znamiona języka domowego (język potoczny z elementami gwary ograniczający się do spraw codziennych, który podlega stopniowej degradacji, wskazujący na zdecydowanie gorsze opanowanie sprawności takich jak czytanie i pisanie) [Lipińska, Seretny 2013: 2]. W kilku przypadkach przyswajaniu polszczyzny towarzyszyła też celowa nauka w domu z rodzicami lub którymś z dziadków. Dopiero w wieku dorosłym lub też nawet już na emeryturze zaczęli oni brać udział w kursach językowych.

Uczestnicy warsztatów ucząc się, korzystali z następujących podręczników: *Cześć, jak się masz?* Władysława Miodunki, *Zaczynam mówić po polsku* i *Już mówię po polsku* Janusza Kucharczyka, *Miło mi panią poznać* Aleksandry Achtelek, *Ten, ta, to* Joanny Lechowicz i Joanny Podsiadło, *Polski mniej obcy* Agnieszki Madei i Barbary Morcinek, *Umiesz? Zdasz!* Ewy Lipińskiej, *Bawimy się w polski* Aleksandry Achtelek i Bernadetty Niesporek-Szamburskiej, seria *Hurra!!! Po polsku* oraz *Krok po kroku*. Z tych samych pozycji nauczyciele uczą obecnie innych

języka polskiego, korzystając dodatkowo z materiałów znalezionych w internecie: tekstów prasowych, nagrań telewizyjnych i radiowych, książek, poezji, piosenek, filmików, bajek, witryn popularnych gazet np. „Gazety Wyborczej”, portali takich jak www.culture.pl. Szczególnie internet jest tutaj medium umożliwiającym kontakt ze współczesną polszczyzną na polu prywatnym i oficjalnym. Zgodnie z deklaracjami, największe problemy w nauce, jak i nauczaniu innych polszczyzny sprawia ankietowanym system koniugacyjny i deklinacyjny, a także sprawność pisania. Naukę utrudnia niemożność regularnego odwiedzania kraju oraz brak kontaktu z kimś bardziej biegłym w polszczyźnie. Z kolei w procesie przekazywania wiedzy innym pojawiały się takie problemy, jak: duże zróżnicowanie grup pod względem wieku, wykształcenia, zainteresowań, nieregularna obecność kursantów na zajęciach, ograniczona ilość godzin poświęcanych w tygodniu na lekcje, słaba motywacja uczestników, brak oryginalnych podręczników, szczególnie tych na wyższym poziomie niż A2 oraz słowników, gramatyk, literatury dla dzieci. Podawano także problemy lokalowe lub niemożność korzystania podczas zajęć z internetu. Część osób jednak zaznaczała, iż posiada wystarczającą ilość książek i materiałów. Ankietowani wskazywali także na brak podręczników z poleceniami czy komentarzami w języku portugalskim oraz polskich filmów z portugalskimi napisami.

Większość osób stara się utrzymywać kontakt z rodziną w Polsce, zwykle ma to miejsce raz w miesiącu, część badanych deklaruje, iż nawet raz w tygodniu, co oznacza najczęściej rozmowy telefoniczne lub poprzez internet oraz korespondencję e-mailową. Około 20% badanej grupy nie ma żadnego kontaktu z rodziną w Polsce. Nieraz jest on zastępowany przez rozmowy ze znajomymi i kolegami z Polski. 15% ankietowanych nigdy nie była w Polsce, pozostałe osoby odwiedziły Polskę 1-3 razy, maksymalna ilość podawanych wyjazdów to 5.

Zaznacza się jednak niepokojąca tendencja, zgodnie z którą język polski jest usuwany z kręgu domowego. W wielu przypadkach ankietowani obecnie nie rozmawiają w domu rodzinnym z małżonkami ani z dziećmi po polsku. Zaledwie 15% osób używa polszczyzny w rozmowach ze swoimi

dziećmi, jest to jednak zwykle zasługa wyjazdów młodzieży na studia do Polski. Wówczas sytuacja odwraca się i to młode osoby powracające z Polski są na wyższym poziomie znajomości języka niż ich rodzice. Osoby, których pociechy uczyły się polskiego tylko w Brazylii, przyznawały najczęściej, że syn bądź córka rozumieją polszczyznę, jednak sami nie mówią. W małżeństwach mieszanych w badanej grupie zwykle współmałżonkowie nie posługują się polszczyzną.

Wniosek nasuwa się sam: grupa ta potrzebuje stałego kontaktu z oficjalną polszczyzną i współczesnym językiem polskim. Gwarancją utrzymania wysokiego poziomu znajomości języka jest stałe dokształcanie nauczycieli. Liczba osób chcących i mających odpowiednie kompetencje do nauczania nie jest jednak duża i raczej będzie się zmniejszała, gdyż kolejne pokolenia coraz rzadziej wynoszą znajomość polszczyzny z domu.

Słowa kluczowe: Brazylia, polscy emigranci w Brazylii, Kurtyba, Parana

Bibliografia

- Dubisz S., Sękowska E., 1990, *Typy jednostek leksykalnych w socjolektach polonijnych (próba definicji i klasyfikacji)*, w: W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa, s. 217–233.
- Freder S.M., Sielski D., 2015, *Stowarzyszenie polsko-brazylijskie im. Tadeusza Kościuszki, 125 lat uczestnictwa w budowaniu Brazylii*, Kurtyba.
- Paluch A.K., 1976, *Inkluzywne i ekskluzywne rozumienie terminu Polonia*, w: F. Kubiak, A. Pilch (red.), *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, Wrocław, s. 50–59.
- Linde-Usiekniewicz J., 1997, *Język polski w Brazylii*, w: S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 273–285.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL, Kraków 23-24.IX.2013 r.* http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp 29.11.2017].
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Siewierski H., 2016, *Zobaczyć więcej świata: polonistyki trans-*

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

atlantyckiej szanse i wyzwania, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.

Netografia:

<http://www.sjkip.us.edu.pl/pl/szkola-i-katedra-na-polonistyce-w-kurytybie-brazylia/> [dostęp: 12.12.2017].

http://www.kurytyba.msz.gov.pl/pl/polonia_w_brazylia/polonia_w_brazylia/ [dostęp: 12.12.2017].

The School of Polish Language and Culture at the University of Silesia since 2012 has set up

a program for enhancing the education of teachers of Polish at the University of Paraná in Curitiba, where in 1871 the first Polish and largest organized settlement of Poles in Brazil is recognized. The author instructs Polish language courses in groups of 30 students in 2017, and the following article arises from the observations, conversations, and questionnaires distributed to the group of Polish teaching instructors in Brazil, as well as individuals planning to teach Polish in the future. The majority of trainees due to their Polish roots do not consider Polish as a foreign language.

Jagna Malejka

Cykliczne warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w Argentynie

15 października 2015 r. w Buenos Aires zawarto umowę patronacką pomiędzy Uniwersytetem Śląskim w Katowicach a Związkiem Polaków w Argentynie, podpisaną przez ówczesnego rektora UŚ, prof. Wiesława Banysia oraz prezesa Związku, Jana Stachnika. Jednostki realizujące umowę ze strony Uniwersytetu Śląskiego to Szkoła Języka i Kultury Polskiej oraz Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich we współpracy z Instytutem Języka Polskiego i Instytutem Nauk o Literaturze. Jako cel patronatu wyznaczono podniesienie jakości nauczania języka polskiego w Argentynie, w tym propagowanie języka, polskich tradycji i polskiej kultury narodowej, pomoc w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli poprzez organizację warsztatów metodycznych, współtworzenie lub konsultowanie programu nauczania, udział nauczycieli akademickich w prowadzeniu zajęć z języka polskiego, pomoc w zakresie doposażenia sal lekcyjnych, biblioteki Związku oraz jego zaplecza dydaktycznego.

Pierwsze warsztaty zostały zorganizowane już jesienią 2015 roku, kolejne w latach 2016 i 2017; do tej pory uczestniczyło w nich łącznie ponad czterdzieści osób. Spotkania dedykowane są nauczycielom polonijnym i animatorom polskiej kultury, a obejmują najważniejsze zagadnienia językowe oraz literackie. Zajęcia mają za zadanie udoskonalenie warsztatu pracy nauczycieli oraz podniesienie ich kompetencji dydaktycznych, co jest niezwykle ważne, gdyż z różnych przyczyn nie mogą oni regularnie przyjeżdżać do Polski.

Jako pierwsze do Argentyny wyjechały dwie doświadczone wykładowczynie Szkoły Języka i Kultury Polskiej: Aleksandra Achtelek i Agnieszka Madeja. Warsztaty pod tytułem „Jak i dlaczego warto uczyć się Polski i polskiego” odbywały się w dniach od 22 października do 2 listopada 2015 r. Po przyjeździe reprezentantki Uniwersytetu Śląskiego spotkały się z Joanną Addeo-Krajewską, Konsul RP w Buenos Aires. Zostały zapoznane ze specyfiką nauczania

języka polskiego w Argentynie oraz omówiły główne cele realizowanego projektu.

Na początek wykładownicze zostały zaproszone do Szkoły Polskiej w Martin Coronado. Przeprowadziły tam lekcje pokazowe z dziećmi i młodzieżą. Zajęcia obserwowali nauczyciele pracujący w Maciaszkowie, duchowni, którzy prowadzą polską parafię oraz nauczyciele z Buenos Aires. Lekcje odbyły się w grupie dzieci młodszych (6-8 lat) oraz starszych (9-12 lat). Następnie dzieci przedstawiły program artystyczny. Odbyła się również lekcja języka polskiego dla rodziców, którzy przyprowadzają swoje dzieci do szkoły, a sami także chcą nauczyć się języka polskiego. Po zajęciach przeprowadzono panel dyskusyjny na temat obserwowanych lekcji. Przedstawicielki Stowarzyszenia omówiły zastosowane metody nauczania, odpowiadały na pytania. Zorganizowano także spotkanie z rodzicami, na którym mówiono o sposobach motywowania dzieci do nauki polskiego. Następnie wykładowniczki pojechały do najstarszej osady polskiej w Argentynie – Wandy. Podczas pobytu przeprowadziły wywiady terenowe z najstarszymi mieszkańcami. Były także w Muzeum Polskim w Wandzie, w którym mieszkańcy zgromadzili eksponaty dotyczące początków polskiego osadnictwa na tych terenach. Lektorki odwiedziły tamtejszą Szkołę Języka i Kultury Polskiej, gdzie spotkały się z delegowaną przez ORPEG nauczycielką języka polskiego. Zapoznały się ze specyfiką pracy w tej oddalonej od Polski placówce, poznały problemy i potrzeby lokalnego środowiska polonijnego. Złożyły też wizytę w polskiej parafii.

W kolejnych dniach w Domu Polskim w Buenos Aires odbyły się zajęcia metodyczne. Oprócz miejscowych nauczycieli w warsztatach uczestniczyły także osoby uczące m.in. w Cordobie i Missiones. W uroczystej inauguracji kursu uczestniczyli przedstawiciele Konsulatu RP w Buenos Aires, władze Polskiej Macierzy Szkolnej i Związku Polaków w Argentynie. Uczestnicy warsztatów mieli możliwość przedstawienia pozostałym nauczycielom specyfiki pracy, jaką się zajmują w swoich środowiskach. W kursie uczestniczyło około trzydziestu osób. Codziennie odbywały się pięciogodzinne bloki zajęć, w czasie których wykładowniczki z Polski dzieliły się

swoim doświadczeniem i proponowały miejscowym nauczycielom stosowanie nowych rozwiązań zarówno w pracy z dorosłymi, jak i dziećmi. Zaprezentowane zostały także podręczniki i programy multimedialne do nauczania języka polskiego jako obcego. Nauczycielki z UŚ przeprowadziły także lekcje pokazowe.

W czasie warsztatów polskie wykładowniczki zwracały również uwagę na konieczność odwoływania się do wiedzy ogólnej uczestników, wprowadzania na zajęciach komponentu realioznawczego i kulturowego. Jako przykładową zaprezentowano lekcję poświęconą andrzejkom. Nauczyciele uczestniczyli w lekcji, wcielając się w rolę uczniów, a następnie analizowali zaproponowane rozwiązania metodyczne. Dodatkowo uczestnicy kursu zostali zapoznani z polskim systemem certyfikacyjnym.

Uczestnicy warsztatów otrzymali zaświadczenia potwierdzające udział w cyklu zajęć metodycznych. Podczas zakończenia kursu z nauczycielami spotkali się prezesi najważniejszych organizacji polonijnych w Argentynie. Uroczystość zaszczyciła także swą obecnością konsul Joanna Addeo-Krajewska. Pojawiły się deklaracje kontynuacji spotkań nauczycieli oraz pogłębiania wiedzy metodycznej, ponieważ dobrze wykwalifikowany nauczyciel to podstawowa ciągłości nauczania języka polskiego w Argentynie. W sytuacji, gdy średnie pokolenie migrantów często zatraciło umiejętność czynnego posługiwania się polskim, najważniejsze by zachęcić najmłodszych do nauki języka polskiego. Podczas warsztatów wśród nauczycieli powstała idea stworzenia związku nauczycieli.

Rok później jesienią 2016 roku, od 19 listopada do 1 grudnia warsztaty pt. „Jak i dlaczego warto uczyć się Polski i polskiego, cz. 2” przeprowadziły Jolanta Tambor z Instytutu Języka Polskiego, dyrektor Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ oraz Danuta Opacka-Walasek z Instytutu Nauk o Literaturze. W uroczystym otwarciu warsztatów uczestniczyła Anna Józefowicz, II Sekretarz Ambasady RP w Buenos Aires.

Wykładowniczki przeprowadziły cykl seminariów i wykładów poświęconych językowi i literaturze polskiej ze szczególnym uwzględnieniem aspektu metodycznego. Warsztaty odbywały się w Domu Polskim w Buenos Aires.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Profesor Jolanta Tambor swoje zajęcia poświęciła zagadnieniom współczesnego języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień fleksyjnych: kolejności wprowadzania przypadków, odpowiedniego doboru końcówek, odpowiedniego wyboru przypadku w stosunku do wymagań czasownika, umiejętności rozpoznawania aspektu czasownika. W czasie lekcji pokazowej na podstawie autorskiego pomysłu – wykorzystania piosenki „Damska torebka” zespołu „Pod Budą” – pokazała, jak uczyć używania poprawnych form bez konieczności wprowadzania terminologii gramatycznej.

Profesor Danuta Opacka-Walasek mówiła o wykorzystaniu poezji w procesie dydaktycznym ze szczególnym uwzględnieniem poezji Zbigniewa Herberta, Stanisława Barańczaka, Wisławy Szymborskiej, Czesława Miłosza. Uczestnicy byli równie zafascynowani odkrywaniem tego, jak można wykorzystywać wiersze na lekcjach/zajęciach, jak i odkrywaniem dla samych siebie po prostu poezji, przyjemności z obcowania z literaturą.

Wykładowczynie odwiedziły także inne ośrodki nauczania języka polskiego w Argentynie: Martin Coronado, Maciaszkowo, Berisso i Wandę. Prowadziły tam lekcje pokazowe wraz z warsztatami metodycznymi i szczegółowym omówieniem lekcji oraz zastosowanych metod i technik. W Szkole Polskiej w Wandzie uczestniczyły w andrzejkach, rozmawiały z dziećmi i ich rodzicami. W Domu Polskim oraz w pozostałych odwiedzonych przez siebie ośrodkach zorganizowały spotkania wigilijne z prawdziwym polskim opłatkiem, którego przywiozły więcej i zostawiły też na zbliżające się święta. Zaprezentowano zwyczaje świąteczne, był stół z sianem pod białym obrusem i dodatkowym talerzem dla niespodziewanego gościa. Uczestnicy warsztatów wraz z prowadzącymi zrobili łańcuch na choinkę oraz wypisali kartki świąteczne, którymi nawzajem się wymienili.

Na uroczystym zamknięciu drugich warsztatów obecna była i tym razem Joanna Addeo-Krajewska, Dyrektor Wydziału Konsularnego Ambasady RP w Buenos Aires. Uczestnicy otrzymali dyplomy za udział w warsztatach, organizatorzy i goście wygłosili przemówienia. Wtedy też miała miejsce uroczysta inauguracja Polskiej Organizacji Nauczycieli w Argen-

tynie, której idea zrodziła się rok wcześniej i o której dokładnie niżej.

Reprezentujące Uniwersytet Śląski profesor Jolanta Tambor oraz profesor Danuta Opacka-Walasek gościły również na Universidad del Salvador, na którym spotkały się z prorektorami dr Lucianą Tondello i dr. Fernandem Lucerą Schmidtem i prowadziły rozmowy dotyczące funkcjonowania katedry polonistycznej, nauczania języka polskiego jako obcego i/lub drugiego, a także otwarcia lektoratu na tym uniwersytecie.

Trzecie z kolei warsztaty, tym razem zatytułowane „Praktyka czyni dydaktyka – wyjazdowe warsztaty polonistyczne”, odbywały się w dniach 21-26 listopada 2017 roku. Wykłady, zajęcia praktyczne i lekcje pokazowe prowadziły Bernadeta Niesporek-Szamburska z Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej i Jagna Malejka ze Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ. Wszystkie zajęcia odbywały się w Domu Polskim w Buenos Aires.

Oficjalne otwarcie warsztatów miało miejsce 21 listopada. Wykład inauguracyjny pt. *Od zabaw językowych do własnego tekstu ucznia* wygłosiła profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska.

W ciągu sześciu dni miało miejsce dziesięć spotkań z nauczycielami uczącymi w ośrodkach: Cordoba, Misiones, La Plata, Berisso, Martin Coronado oraz Polska Macierz Szkolna i Ognisko Polskie w Buenos Aires, na warsztaty przyjechała także nauczycielka z Asunción w Paragwaju.

Tematyka warsztatów objęła w szczególności zagadnienia czasownika, testowanie i ewaluację, różnice w dydaktyce dzieci, młodzieży i dorosłych oraz nauczanie poprawnej wymowy polskiej. Nakreślono też ogólny program nauczania na poziomie początkującym i przeprowadzono dwie lekcje pokazowe. Zajęcia dla grupy początkującej przeprowadziła dr Jagna Malejka, a dla średnio zaawansowanej prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska. Po każdej lekcji pokazowej następowało szczegółowe omówienie celów, sposobów ich realizacji oraz wykorzystanych metod i technik. Wszystkie zajęcia miały przede wszystkim charakter praktyczny, a ich głównym celem było wyposażenie nauczycieli z Argentyny i Paragwaju w odpowiednie narzędzia dydaktyczne. Jednym z zadań postawionych przed uczestnikami było przygotowanie fragmentu

lekcji poświęconej czasownikowi. Podane zagadnienia przygotowywano w trzy-, czteroosobowych zespołach, a następnie prezentowano na forum całej grupy. Na koniec wspólnie omówiono wszystkie konspekty i ich realizację.

Trzeba podkreślić, że nauczyciele przyjeżdżający na warsztaty stanowią już zwartą grupę, od dwóch lat wszyscy się dobrze znają, są świadomi wspólnego celu. Świadczy o tym też fakt, że na długo przed rozpoczęciem warsztatów poproszono o zrealizowanie konkretnych tematów. Spotkania cechował klimat przyjacielskiej wymiany doświadczeń, problemów, wskazówek, co sprawiało, że lekcje stały się wartościowymi debatami.

Po ostatnich zajęciach odbyło się uroczyste zakończenie warsztatów i wręczenie dyplomów. W imieniu pracowników Ambasady Polskiej w Buenos Aires wszystkim uczestnikom pogratulowała Anna Józefowicz, Wicekonsul RP. Warsztaty zamknęli główni organizatorzy kursu: Teresa Uzarowicz i Kazimierz Warzyca.

Stowarzyszenie Sympatyków Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ przekazało w prezencie materiały pomocnicze i podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego. Na wszystkich zajęciach obecny był także Usiołek, maskotka Uniwersytetu Śląskiego, który podbił serca wszystkich uczestników i w końcu został pod opieką nauczycieli PONA. Będzie z nimi wędrował po wszystkich zakątkach Argentyny, gdzie naucza się języka polskiego.

Na koniec warto dodać kilka słów o powstałej w ciągu tych lat Polskiej Organizacji Nauczycieli w Argentynie – PONA. Propozycja utworzenia zrzeszenia nauczycieli języka polskiego w Argentynie wyszła podczas pierwszych warsztatów metodycznych zorganizowanych w październiku 2015 roku. Głównym pomysłodawcą był wspomniany wyżej Kazimierz Warzyca – jedna z najważniejszych postaci działających na rzecz języka polskiego i kultury polskiej w Argentynie. Pomysł wywołał ogromny entuzjazm wśród uczestników pierwszego kursu. Od końca 2015 roku rozpoczęła swoją pracę tzw. „grupa fundacyjna” w składzie: Maria Ciupalska (z zawodu architekt), Maria Zeman (z zawodu inżynier), Noelia Szymanowska (z zawodu adwokat) oraz Kazimierz

Warzyca i Teresa Uzarowicz (z zawodu nauczyciele). Grupa odbywała regularne zebrania, na których były omawiane cele i sposoby pracy zakładanego zrzeszenia. Opracowano projekt statutu przedstawionego następnie na forum Zarządu Związku Polaków w Argentynie w kwietniu 2016 r. Ustalono, że członkami mogą zostać osoby ze znajomością języka polskiego i z przygotowaniem pedagogicznym lub z doświadczeniem w nauczaniu potwierdzonym przez instytucję polonijną. Organizacja ma wspierać swoich członków, umożliwiać i organizować warsztaty oraz zajęcia dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na terenie Argentyny. Główne cele organizacji to: stałe doskonalenie językowe i pedagogiczne nauczycieli, pomoc w gromadzeniu materiałów dydaktycznych, krzewienie wiedzy o Polsce, stworzenie systemu informacji i komunikacji między wszystkimi zainteresowanymi nauką i nauczaniem języka i kultury polskiej, sugerowanie materiałów i programów do pracy w poszczególnych grupach wiekowych, utrzymanie więzi koleżeńskich między nauczycielami z całego kraju, współpraca z istniejącymi organizacjami polonijnymi w Argentynie, nawiązanie kontaktów z instytucjami edukacyjnymi w Polsce i na świecie.

W lipcu 2016 r. zorganizowano we współpracy z prof. Cecilią Sassone, twórczynią systemu „spider-webmethod” warsztaty pt. „Zarys metod i technik nauczania języków na przestrzeni wieków” i „Jak tworzyć i wykorzystywać zabawę do nauczania języka”.

W listopadzie 2016 roku wspólnie z Polską Macierzą Szkolną zorganizowano drugie warsztaty prowadzone przez pracowników Uniwersytetu Śląskiego. Pod koniec spotkań na walnym zebraniu został wybrany tymczasowy zarząd w składzie: Teresa Uzarowicz, Kazimierz Warzyca, Maria Ciupalska, Claudia Osovsky, Ana Julia Fernandez, Arkadiusz Gajdzicki, Jacek Piechocki oraz z prowincji: Alexis Schmidt i Hanna Lucyszyn.

Od maja do września 2017 r. zorganizowano podstawowy kurs gramatyki dla nauczycieli z Iwoną Kurowską (ORPEG).

We wrześniu 2017 r. PONA wzięła udział w Narodowym Czytaniu *Wesela* zaproponowanym przez p. Iwonę Kurowską oraz Bibliotekę Domeyki.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

W sierpniu 2017 r. zakończono redagowanie statutu, który został wstępnie zatwierdzony przez Zarząd Związku. Po raz kolejny zaprezentowano organizację przed Radą Nadzorczą 2 grudnia. W tej chwili PONA jest już sekcją Związku Polaków w Argentynie.

W listopadzie 2017 r. PONA współorganizowała trzecie warsztaty dydaktyczne prowadzone przez pracowników UŚ. Wszystkie warsztaty miały wsparcie finansowe Konsulatu RP w Buenos Aires. Do dnia dzisiejszego deklarację członkowską złożyło ok. 30 nauczycieli.

Dzięki warsztatom wyjazdowym pracowników Uniwersytetu Śląskiego rozszerzyło się także pole nauczania języka polskiego w tamtym regionie. Uczestniczką warsztatów była między innymi pochodząca z Paragwaju Eduarda Ziomek, która po wieloletnim pobycie w Argentynie wraz z mężem wróciła do Paragwaju i tam założyła pierwszą polską klasę. Dzięki dotacji Senatu RP kilka osób zaangażowanych w działalność polonijną i nauczycielską wzięło udział w letniej szkole języka, literatury i kultury polskiej organizowanej przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ. Mamy nadzieję, że warsztaty będą się odbywały

co roku, że nigdy nie zabraknie chętnych, a na Universidad del Salvador w Buenos Aires powstanie lektorat języka polskiego.

Słowa kluczowe: Związek Polaków w Argentynie, język Polski w Argentynie, warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w Argentynie

The article describes the cooperation of the School of Polish Language and Culture at the University of Silesia as well as the Department of International Studies of Polish with Polish Relations in Argentina, in accordance with the October 15th, 2015 agreement in Buenos Aires. Its goal is to raise the quality of teaching Polish in Argentina, through promoting language, Polish traditions and Polish national culture, in aiding the level of qualifications of professional teachers through organized workshops in methodology, participation of academic instructors in leading Polish language classes, and helping with attaining required lecture halls on the grounds of the Association's library.

Gvantsa Kobahidze

Alfabet gruziński

Języki używane na Kaukazie można zaliczyć do trzech grup: kaukaskiej, indoeuropejskiej i tureckiej. Najczęściej wśród językoznawców sprawa podziału języków kaukaskich na poszczególne grupy nie jest ostatecznie ustalona. Do języków kaukaskich zalicza się kartwelskie, abchazo-adygejskie (adygo-abchaskie), nachsko-dagestańskie lub oddzielnie: grupę nachską i grupę dagetyńską. Do tych grup włącza się języki, które nie są językami kaukaskimi, ale są używane na Kaukazie, np. język osetyński, azerbejdżański itd¹.

Język gruziński wraz z językami: swańskim (od nazwy regionu Swanetia² w Gruzji) i zańskim: megrelski (od nazwy regionu Megrelia³ w Gruzji) oraz lazyjski (od nazwy regionu Lazi⁴) tworzą południowo-kaukaską, zwaną też kartwelską⁵ rodzinę językową (zobacz mapę numer 1). Dla dużej liczby badaczy, kwestia powstania języka gruzińskiego oraz jego przynależność do konkretnej grupy językowej od zawsze pozostaje tajemnicą.

Tematem dyskusyjnym jest również powstanie alfabetu gruzińskiego. Według przypuszczeń gruzińskiego kronikarza Leonti Mroveliego⁶, alfabet gruziński powstał dzięki królowi Farmanasowi I⁷, który rządził

Gruzję w III wieku p.n.e. Jakiegokolwiek wcześniejsze zapisy na ten temat nie zostały odnalezione⁸.

Mapa 1. Podział języków kartwelskich.



Alfabet gruziński jest jednym z 14 najbardziej oryginalnych alfabetów na świecie⁹. W rozwoju alfabetu wyróżnia się dwa główne okresy: starogruzicki od V do XI wieku oraz nowogruzicki od XII wieku. Do starogruzickiego okresu zalicza się alfabet, tak zwane *asomtawruli* i alfabet *nuskhuri* do nowogruzickiego alfabet *mchedruli*.

Asomtawruli, czyli *mrgwlowani*¹⁰ jest najstarszym odkrytym pismem gruzickim. Najstarsze zabytki napisane po asomtawrulsku zostały odkryte w roku 1952 przez włoskiego archeologa Virgilio Canio Corbo na terytorium pustyni Judzkiej¹¹. Napisy są nazywane Inskrypcją Bir el Qutt i pochodzą

¹ Baranowski B., *Historia Gruzji*, Wrocław 1987.

² Gruz. სვანეთი, wysokogórski region Gruzji, zamieszany przez Swanów. Stolicą regionu jest Mestia.

³ Gruz. სამეგრელო, region w zachodniej Gruzji, zamieszany przez Megrelów. Stolicą regionu jest Zugdidi. Jedną z znanych osób urodzonych w Megrelii był Ławrientij Beria.

⁴ Gruz. ლაზები, kraina geograficzna w Gruzji i Turcji, zamieszkiwana przez Lazów, południowokaukaską grupę etniczną. Część Lazi położona jest w północno-wschodniej Turcji, część w regionie Adżarii na terytorium Gruzji.

⁵ Kartweli po gruzicku znaczą Gruzów (gruz. ქართველი), kartuli gruzicki (gruz. ქართული).

⁶ Gruz. ლეონტიმროველი, gruzicki chronolog, który żył w XI wieku.

⁷ Gruz. ფარნავაზი (326 p.n.e. – 234 p.n.e), pierwszy król Kartli, starożytnego królestwa gruzickiego.

⁸ Dzidziguri Sz., *Historia języka gruzickiego*, Wydawnictwo Mecniereba, Tbilisi 1990.

⁹ Gamkrelidze T., *Alphabetic writing and the old Georgian script*, Tbilisi University press, Tbilisi 1989.

¹⁰ Gruz. მრგვლოვანი, zwany jako zaokrąglony.

¹¹ Górzysta pustynia położona we wschodniej części Judei w środkowej części Izraela.

WOKÓŁ JĘZYKÓW ŚWIATA

z 430 roku. Jeśli chodzi o najstarszy zabytek, który odkryto na terytorium Gruzji, to jest nim inskrypcja Bolnisi Sioni¹² datowana na 494 rok.

Archeolog Levan Chilashvili¹³, który w latach 90. i w roku 2000, przeprowadzał badania archeologiczne w Kacheti¹⁴, znalazł różne materiały, dzięki którym można stwierdzić, że alfabet gruziński mógł istnieć dużo wcześniej niż w szacowanym V wieku. Napisy, które zostały odkryte przez Levan Chilashvilego, zostały napisane po grecku, ale równocześnie znaleziono w innym nieznanym języku, który według jednej z teorii mógł być początkowym językiem gruzińskim¹⁵. Istnieje również ormiański wariant powstania języka gruzińskiego, według którego alfabet gruziński, tak jak ormiański i albański wymyślił ormiański historyk Mesrop Masztoc¹⁶ w V wieku. Wzmianka o tym znajduje się w książce „Żywot Mesropa”, którą napisał w V wieku ormiański historyk i pisarz Koriun¹⁷. W XIX wieku gruziński historyk Iwane Dżawachiszwil¹⁸ zainteresował się tym tematem i zaczął badać prawidłowość wspomnianej teorii. Odkrył on, że informacje o języku gruzińskim są dopisane, dodane dopiero w VI wieku, a historyk Koriun pisze tylko o alfabecie ormiańskim¹⁹.

Pismo gruzińskie zapisywane w *asomtavruli* oficjalnie używane było od V do XI wieku. W zasadzie graficznymi elementami alfabetu staro-gruzińskiego są: linia prosta, okrągła linia, półokrągła linia.

¹² Gruz. ბოლნისის სიონი, gruzińska prawosławna Katedra w miejscowości Bolnisi.

¹³ Gruz. ლევანჭილაშვილი (1930-2004), słynny gruziński archeolog i historyk, profesor i doktor nauk historycznych.

¹⁴ Gruz. კახეთი, region we wschodniej Gruzji. Stolica regionu jest Telawi.

¹⁵ Dżidziguri Sz., *Historia języka gruzińskiego*, Wydawnictwo Mecniereba, Tbilisi 1990.

¹⁶ Orm. Մեսրոպ Մաշտոց (359 – 440). Ormiański duchowny i uczony. Twórca alfabetu ormiańskiego, stworzył również alfabet Albanii Kaukaskiej. Pierwszy nauczyciel języka ormiańskiego.

¹⁷ Orm. Կորյուն lub Կորիւն. Pierwszy dziejopisarz używający języka ormiańskiego, jego dzieło Żywot Mesropa zawiera wiele informacji dotyczących ewangelizacji Armenii i stworzenia alfabetu ormiańskiego.

¹⁸ Gruz. ივანეჯავახიშვილი (1876-1940), gruziński historyk i lingwista, założyciel najstarszej i największej gruzińskiej uczelni wyższej (Tbilisi Uniwersytet Państwowy im. Iwane Dżawachiszwiliego).

¹⁹ Gamkrelidze T., *Alphabetic writing and the old Georgian script*, Tbilisi University press, Tbilisi 1989.

Wszystkie litery oprócz liter X (x/dz) są stworzone z wykorzystaniem tych elementów. Grupę graficzną możemy podzielić na dwie części: część, gdzie większość liter składa się linii prostej albo wertykalnej oraz część, w której większość liter składa się z linii półokrągłej i okrągłej. Oprócz tych grup, są litery, które nie należą do żadnej grupy, są bez funkcji z dodatkowymi graficznymi elementami.

Kolejny alfabet gruziński, który można spotkać od IX wieku, jest znany pod nazwą *nuschuri*, pismo określane niekiedy jako *chucuri*²⁰, który ma silne wpływy z pisma greckiego²¹. Od XII wieku bardzo dużo pism i dokumentów zostało napisanych po *nuschursku*. Z *nuschuri* bardzo intensywnie korzystano aż do XVIII wieku, nawet w dzisiejszych czasach w kościele nadal czytają po *nuschursku*. W przeciwieństwie do alfabetu *asomtavrulskiego*, litery w alfabecie *nuschuri* miały już różną wysokość.

Opisując alfabet gruziński, ważną informacją i znacznikiem jest to, iż występują w nim tylko głoski, które odpowiadają jednej literce. Nie ma odpowiedników połączonych dwóch liter, tak jak w języku polskim „sz” „ch” „rz” „cz” itd. Jest ciekawy fakt, że tylko raz, w alfabecie *nuschuri* pojawiła się głoska U (უ), właśnie z połączenia dwóch liter:

Qd

Jeśli chodzi o nowoczesny alfabet gruziński, spotykany jest on od XI wieku, pod nazwą *mchedruli*²². Podstawowy wariant alfabetu składał się z 38 znaków. W XIX wieku znany gruziński pisarz Ilia Chavchavadze²³, zmienił trochę alfabet i usunął 5 „niepotrzebnych” znaków, były to:

ჲ — ჰე — he
 იოტა — იოტა — iota
 ვიე — ვიე — wie
 ხარი — ხარი — chari
 ჰოე — ჰოე — hoe

²⁰ Gruz. ხუცური, zwanego jako kościelny.

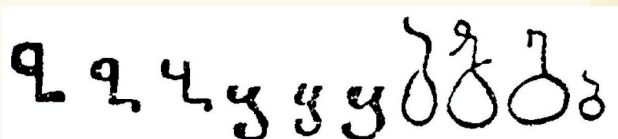
²¹ Dżidziguri Sz., *Historia języka gruzińskiego*, Wydawnictwo Mecniereba, Tbilisi 1990.

²² Gruz. მხედრული, zwany jako rycerski.

²³ Gruz. ილიაჭავჭავაძე (1837–1907). Gruziniński pisarz i działacz społeczny. Tworzył opowiadania, poematy i liryki, później znany jako Święty Gruziniński Kościoła Prawosławnego.

Można stwierdzić, że ewolucja alfabetu gruzińskiego trwała aż do XIX wieku, da się to zaobserwować na przykładzie litery B (ბ):

Obraz 1: Ewolucja alfabetu gruzińskiego.



Obecny alfabet składa się z 33 znaków, jedna litera odpowiada jednej głosce. Nie są rozróżniane duże i małe litery, kilka liter posiada różne formy drukowane. Alfabet jest podzielony na dwie części: część podstawową i część dodatkową. Część podstawowa prawdopodobnie ułożona została według alfabetu greckiego, a część dodatkowa jest specyficzna tylko dla języka gruzińskiego²⁴.

W alfabecie kolejność pierwszych 25 liter jest ułożona według alfabetu greckiego, pozostałe 8 to te, które nie mają w nim swoich odpowiedników (ლ, ყ, მ, რ, ც, ძ, წ, ჯ, ხ, ჰ). Oprócz tych historycznych 38 liter istnieją dodatkowe znaki. Niektóre z nich były używane do zapisywania słów pochodzących z innych języków. Na przykład, w języku gruzińskim nie ma litery „f”, zamiast niej jest używana jest litera p (ფ). Spróbowano używać litery zamiast p (ფ), np. ჭილობა²⁵. Historia pokazuje, że nie zostały one przyjęte w alfabecie, dlatego współcześnie wykorzystywane są tylko tradycyjne litery²⁶.

Słowa kluczowe: języki na Kaukazie, oryginalny alfabet gruziński

²⁴ Ibidem.

²⁵ ჭილობა po polsku oznacza filozofia.

²⁶ Gamkrelidze T., *Alphabetic writing and the old Georgian script*, Tbilisi University press, Tbilisi 1989.

Bibliografia

- Akhvlediani V., 1974, *Pisma gruzińskie*, Tbilisi.
 Bańko M., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
 Baranowski B., 1987, *Historia Gruzji*, Wrocław.
 Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., 1977, *Socjologia języka*, Warszawa.
 Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., 1992, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa.
 Braund D., Georgia in Antiquity, 1994, *A History of Colchis and Transcaucasian Iberia*, Gloucestershire.
 Dzidziguri Sz., 1990, *Historia języka gruzińskiego*, Tbilisi.
 Gamkrelidze T., 2011, *Stare gruzińskie pisma asomtawruli*, Tbilisi.
 Gamkrelidze T., 1990, *Alphabet writing and the old Georgian script*, Tbilisi.
 Gordeziani B., 1953, *Gruzjińskie pisma mchedruli*, Tbilisi.
 Majewicz A., 1998, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.
 Lubaś W., 2000, *Polityka językowa*, Opole.
 Machavariani E., 1989, *Gruzjińskie pisma: asomtawruli, nuschuri, mchedruli*, Tbilisi.
 Makalatia S., 2000, *Historia i etnografia megrelii*, Tbilisi.
 Mchedlidze T., 2008, *Asomtawruli, nuschuri, mchedruli*, Tbilisi.
 Putkaradze T., 2006, *Historia języka gruzińskiego*, Kutaisi.
 Putkaradze T., 2008, *Tożsamość narodowa Gruzinów (identity), według nowoczesnej nauki oraz perspektywy politycznej*, Tbilisi.
 Tambor J., 2014, *Status języka a wola ludu i kodyfikacja, Przypadek śląski [w:] Forum lingwistyczne*, Katowice.

The languages used in the Caucasus can be grouped into three: Caucasian, Indo-European, and Turkish. The Georgian language along with the three other languages forms the southern-Caucasian language, known as the Kartvelian language family. For a large number of researchers, the notion of the Georgian language's formation and belonging to a specific language group has remained an elusive secret. The Georgian alphabet is one of 14 most original alphabets in the world.

Chang Il You

Próba odniesienia wyrazu 'niegrzeczność' do języku koreańskiego

Grzeczność i niegrzeczność w kulturze koreańskiej

Na całym świecie występuje zjawisko grzeczności, jednak w każdym kraju jest ona inaczej definiowana i odczuwana. Lingwiści zaczęli interesować się pojęciem 'grzeczności' dopiero od XX wieku. Grzeczność jednak zawsze miała swoje miejsce wśród ludzi (Kita 2016, 193). W XIX wieku Adam Mickiewicz pisał o względnym charakterze grzeczności: *Grzeczność wszystkim należy, lecz każdemu inna* (Mickiewicz 1998, 20). Grzeczność (i niegrzeczność) ma charakter względny:

System społecznie zaaprobowanych i powszechnie przyjętych w danej społeczności (grupie, wspólnocie) zasad, norm, określający pewien usankcjonowany społecznie sposób zachowania, także werbalnego członków tej społeczności w kontaktach między sobą (Ożóg 2001, 75).

Owa względność pojawia się między kulturami i krajami, a także między ludźmi. Z jej powodu obcokrajowiec przy pierwszym kontakcie z obcą kulturą odczuwa różnicę w pojmowaniu grzeczności (Marcjanik 2015, 11). Na przykład nieporozumienie może mieć miejsce w sytuacji, kiedy Koreańczyk przywita Polaka ukłonem, a Polak wita się z Koreańczykiem uściskiem dłoni.

Celem niniejszego artykułu jest próba odniesienia polskiego wyrazu 'niegrzeczność' do języka koreańskiego i jego funkcjonowania w kulturze koreańskiej. W Azji Dalekiego Wschodu, zwłaszcza w Korei Południowej wiek ma bardzo ważne znaczenie, istnieje nawet osobne pojęcie 'honoryfikatywność'¹

¹ W książce Huszczy honoryfikatywność jest definiowana jako „system językowy oparty na pokazaniu szacunku” lub „zachowanie werbalne” oraz 'tryb honoryfikatywny' (Huszcza 2006, 43). Mimo

w grzeczności językowej określające to zjawisko. W społeczeństwie koreańskim nauka honoryfikatywności dzieci jest bardzo ważna, a nauka grzeczności zaczyna się od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Dzieci (1 i 2 klasy) mają przedmiot zwany *prawidłowe życie*². Podczas tych zajęć uczą się między innymi, jak należy wykonać poprawny ukłon, jak grzecznie rozmawiać i zachowywać się z innymi ludźmi (zwłaszcza ze starszymi). Lekcje składają się z praktycznych zajęć, dlatego dzieci mogą ćwiczyć ukłon lub pokłon z kolegami z klasy. W gimnazjum jest przedmiot, który nazywa się *moralność*, a w liceum uczniów uczy się grzeczności na dwóch przedmiotach: *etyka i ideologia* oraz *życie i etyka*³. W koreańskim społeczeństwie obowiązuje kultywowanie 'koreańskiej grzeczności' wśród jego nowych członków. Dla Koreańczyków 'grzeczne zachowanie' polega na tym, aby „pokazywać szacunek (dystans) w zależności od okoliczności”, to z kolei opiera się na hierarchizacji. (Lasocka 2012, 431).

'Niegrzeczne zachowanie' w Korei Południowej zasadniczo różni się od tego w Polsce. Niektóre zachowania w Polsce uznawane za normalne mogą być odbierane przez Koreańczyków jako niegrzeczne. To zjawisko pojawia się na dwóch płaszczyznach (werbalnej i niewerbalnej). Na przykład, jeśli szef wejdzie do polskiego biura, polscy pracownicy nadal siedzą i pracują lub co najwyżej przywitają go mówiąc *dzień dobry*. Natomiast w firmie koreańskiej

iz, terminu honoryfikatywność używa się w opisie języka, bez jej znajomości nie można odpowiednio zachowywać się w społeczeństwie koreańskim.

² Ten przedmiot nauczany był do 2009 roku. Teraz jest zintegrowany z innymi przedmiotami (*mądre życie i radosne życie*).

³ Na tych przedmiotach licealiści uczą się etyki i filozofii, ale także zastanawiają się, jak można je wykorzystać w różnych kwestiach moralnych.

wszyscy pracownicy automatycznie wstają i czekają, aż szef wejdzie do swojego biura. Jeżeli ktoś siedzi, jest to uznane w tym przypadku za 'niegrzeczne zachowanie'. W werbalnej sytuacji grzeczność jest pokazywana poprzez honoryfikatywność, ponieważ funkcjonuje ona we wszystkich elementach języka koreańskiego: końcówkach, rzeczownikach, przyrostkach, zaimkach, czasownikach, przypadkach itp. Koreańczycy najpierw muszą wybrać spośród 4 rodzajów⁴ sposobu mówienia: zależny od odbiorcy, (czy rozmówcy znają się nawzajem, jeżeli znają się to jak blisko; czy i który rozmówca jest starszy albo młodszy; czy i który rozmówca ma wyższe stanowisko albo niższe stanowisko), aby w ogóle zacząć rozmowę. W następnej kolejności Koreańczyk wybiera rodzaj honoryfikatywności (podmiotowa, dopełnieniowa, ze względu na odbiorcę). W związku z tym, jeżeli koreański pracownik mówi do szefa 'jem śniadanie' w sposób, w jaki zwróciłby się do kolegi, to jest to uznane za niegrzeczne zachowanie. W tym przypadku powinno się zastosować honoryfikatywność, poprzez okazanie należnego szacunku szefowi.

Odpowiedniki 'niegrzeczność' w języku koreańskim

Polskie słowniki definiują wyraz 'niegrzeczność' następująco: brak grzeczności, nieuprzejmość, arogancja (USJP II, 2003, 1122). W tym artykule proponuję porównać znaczenie polskiego wyrazu 'niegrzeczność' z pięcioma koreańskimi wyrazami⁵.

1. Wyraz *mu-lye*⁶ jest powszechnie stosowany w kulturze koreańskiej. Jest zapożyczeniem 無禮 z języka chińskiego. 無 można wymawiać w języku koreańskim *mu* co oznacza 'nie', 'nie robić' lub 'nie mieć'. 禮 wymawia się w języku koreańskim *ye* co oznacza, 'szacunek dla starszych', 'pokłon' oraz 'ukłon'.

⁴ 1) wyrażenie grzecznej równej obcości, 2) wyrażenie wywyższające odbiorcę, 3) wyrażenie spoufalenia między sobą, 4) wyrażenie wywyższające odbiorcę (You 2015, 27-30).

⁵ Narodowy Instytut Języka Koreańskiego., *standardowy słownik koreański Narodowego Instytutu Języka Koreańskiego*, <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp> (dostęp: 15.11.2017)

⁶ Pisownia w języku koreańskim '무례'.

Wyraz *mu-lye* znaczy 'brak grzeczności', 'niegrzeczne zachowanie' lub 'słowa niegrzeczne':

1) *geuneun mullyehabnida*⁷. 'on jest niegrzeczny'

W tym przypadku osoba nie potrafi dostosować się do danej sytuacji. Można rozumieć tę sytuację podobnie jak w polskim znaczeniu wyrazu 'niegrzeczność'⁸:

2. Koreański wyraz *gyeol-lye*⁹ jest zapożyczeniem 缺禮 z języka chińskiego. 缺 można go wymawiać w języku koreańskim *gyeol* i oznacza 'brakować' lub 'być niewystarczającym'. 禮 jak we wcześniejszym zdaniu wymawiamy jako *lye*. Wyraz *gyeol-lye* znaczy 'brak grzeczności' lub 'brak manier'. *Gyeol-lye* ma łagodniejszy wydźwięk niż *mu-lye*:

1) *geuneun gyeollyeul beomhaesseubnida*¹⁰. 'on był niegrzeczny'

Zazwyczaj *gyeol-lye* jest używany w formie czasu przeszłego. Poza tym wyraz *gyeol-lye* sugeruje, że mimo iż dana osoba zachowała się niegrzecznie, to było to nieuniknione.

3. Trzeci wyraz *sil-lye*¹¹ jest także zapożyczeniem 失禮 z języka chińskiego. 失 można wymawiać go w języku koreańskim *sil* i oznacza 'zgubić' lub 'stracić' albo 'uciekać'. Wyraz *sil-lye* znaczy 'nieodpowiednie zachowanie' lub 'nieodpowiednia mowa'. *Sil-lye* zazwyczaj jest używany jako 'przepraszam' w znaczeniu uprzejmych przeprosin za niegrzeczne zachowanie:

1) *sillyehabnida*¹². 'przepraszam'

4. Następny wyraz *bul-gyeong*¹³ jest zapożyczeniem 不敬 z języka chińskiego. 不 można go wymawiać

⁷ Pisownia w języku koreańskim '그는 무례합니다'.

⁸ W odniesieniu do ludzi "jest wyrazem złego wychowania" (Boniecka 2015: 44).

⁹ Pisownia w języku koreańskim '결례'.

¹⁰ Pisownia w języku koreańskim '그는 무례했다'.

¹¹ Pisownia w języku koreańskim '실례'.

¹² Pisownia w języku koreańskim '실례합니다'.

¹³ Pisownia w języku koreańskim '불경'.

WOKÓŁ JĘZYKÓW ŚWIATA

w języku koreańskim *bul* i oznacza 'zgubić' lub 'stracić' albo 'uciekać'. 敬 wymawia się w języku koreańskim *gyeong* i oznacza, 'okazywanie szacunku'. Wyraz *bul-gyeong* znaczy 'niegrzeczne zachowanie w sytuacji godnej okazania szacunku':

1) *geuneun bulgyeonghabnida*¹⁴. 'on jest niegrzeczny'

W czasie teraźniejszym *bul-gyeong* jest prawie nieużywany, ponieważ w przeszłości wyraz ten określał sytuację, w której ktoś niegrzecznie zachowywał się w stosunku do króla lub arystokracji.

5. Piąty wyraz *mol-sang-sig*¹⁵ jest zapożyczeniem 沒常識 z języka chińskiego. 沒 można go wymawiać w języku koreańskim jako *mol* i oznacza 'wypadać' lub 'zanurzać'. 常 można wymawiać po koreańsku *sang* co oznacza 'być stałym' lub 'być dumnym'. 識 można wymawiać w języku koreańskim *sig* co oznacza 'wiedza' lub 'wgląd'. Natomiast *sang-sig* (常識) w języku koreańskim znaczy 'zdrowy rozsądek'. *Mol-sang-sig* można tłumaczyć jako 'brak zdrowego rozsądku'. W kulturze koreańskiej ktoś, kto zachowuje się niegrzecznie może być nazwany osobą, która 'nie ma zdrowego rozsądku':

1) *geuneun molsangsighabnida*¹⁶. 'on nie ma zdrowego rozsądku'

W tym przypadku z kontekstu należy rozumieć, że osoba zachowuje się niegrzecznie ponieważ nie jest wystarczająco wykształcona.

Zakończenie

Kultura koreańska w ciągu ostatnich 30 lat zmieniła się. Nowa technologia i wpływ zagranicznej kultury (zwłaszcza amerykańskiej) miały i nadal mają wpływ na zwyczaje koreańskie. Koreańska grzeczność także pod ich wpływem się zmieniła. Na przykład

zachowanie dzieci wobec rodziców wyraźnie pokazuje, że koreańska grzeczność (werbalna i niewerbalna) zmierza w kierunku rodzinnych relacji europejskich. Dawniej dzieci w Korei nie mogły zwracać się do rodziców bez użycia honoryfikatywności. Jednak dziś mówią 'mamo¹⁷, mogę jeść?'¹⁸ tak, jak polskie dzieci. Nawet po osiągnięciu pełnoletności nie zmieniają formy, kiedy zwracają się do rodziców.

Jednak nie jest możliwe by całkiem zaadaptować europejską grzeczność w kulturze koreańskiej. Mimo że obecnie niektóre koreańskie dzieci mają relację z rodzicami, która przypomina tę w europejskich rodzinach, to dla Koreańczyków jest to wciąż nienaturalne i niegrzeczne zachowanie. Takie maniery po prostu zostały 'zaakceptowane'. Honoryfikatywność zawsze wymaga gramatycznego i leksykalnego okazywania szacunku wobec starszej osoby, dlatego też jeśli ktoś nie używa grzeczniejszej formy w stosunku do rodziców, (nawet jeśli rodzice akceptują takie zachowanie) dla pozostałych członków społeczeństwa koreańskiego może to być irytujące.

Słowa kluczowe: grzeczność i niegrzeczność w kulturze koreańskiej, honoryfikatywność, koreańska grzeczność językowa

Bibliografia

- Boniecka B., 2015, *Sposoby wyrażania niegrzeczności przez dzieci*, w: (Nie)grzeczność, interakcja, komunikacja, red. M. Święcicka, M. Peplińska-Narloch, Bydgoszcz.
- Huszcza R., 2006, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa.
- Kita M., 2016, „Grzeczność wszystkim należy, lecz każdemu inna”. O wielości odmian grzeczności językowej, „Postscriptum Polonistyczne”, t.1(17), Katowice.
- Lasocka D., 2012, *Religia i tradycja. Filary koreańskiej rodziny*, w: *Korea w oczach Polaków*, red. J. Włodarski, K. Zeidler, M. Burdelski, Gdańsk.

¹⁷ W języku koreańskim pojęcie 'zdrobnienie' nie jest rozwinięte. W tym przypadku polskie dzieci mogą używać zdrobniałej formy 'mamusia', natomiast w języku koreańskim ta forma nie występuje. To znów pokazuje różnice kulturowe. W grzeczności koreańskiej bliskość nie ma tak dużego znaczenia, hierarchizacja jest ważniejsza.

¹⁸ Można spróbować tłumaczyć na język polski uwzględniając koreańską honoryfikatywność jako 'Pani Matko, mógłbym jeść?'. Choć to nie jest dokładne tłumaczenie, ponieważ w języku koreańskim orzeczenie (czasownik) także może być użyte w grzecznej formie. Takie zjawisko nie występuje w języku polskim.

¹⁴ Pisownia w języku koreańskim '그는 장난 꾸러기이다'.

¹⁵ Pisownia w języku koreańskim '몰상식'.

¹⁶ Pisownia w języku koreańskim '그는 몰상식합니다'.

- Marcjanik M., 2015, *Polska grzeczność językowa – stan badań*, w: Święcicka M., Peplińska-Narloch M., red., *(Nie)grzeczność, interakcja, komunikacja*, Bydgoszcz.
- Mickiewicz A., 1998, *Pan Tadeusz*, Warszawa.
- Ożóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- You C.I., 2015, *Honoryfikatywność w języku koreańskim a polska etykieta językowa. Wybrane zagadnienia*, Katowice (niepublikowana rozprawa magisterska).
- Narodowy Instytut Języka Koreańskiego, *Standardowy słownik koreański Narodowego Instytutu Języka Koreańskiego*, <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp> (dostęp: 15.11.2017).
- Dubisz S., 2003, red. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa.

The article focuses on attempting to relate the Polish phrase of 'impoliteness' to Korean and its function within Korean culture. In South Korea, one's age is very important, as evidenced by the idea of honorable social expressions (language system based on showing respect) in language politeness. In Korean society the teaching of politeness begins in elementary in the first grade. Polite social expression always requires the proper grammatical and lexical display of respect towards the elder.

Akylai Abylkadyr Kyzy

Kirgiz i Kazach – etymologiczne podstawy kulturowej wspólnoty i odrębności

Kraje Azji Środkowej, takie jak Kazachstan i Kirgistan, są nadal egzotyczne i odległe dla mieszkańców Europy nie tylko w przestrzeni geograficznej, ale także kulturowej, dlatego też w tekście postanowiłam przybliżyć specyfikę tych dwóch krajów i przede wszystkim zamieszkującej je ludności, m.in. poprzez języki, którymi posługują się ich mieszkańcy. Punktem wyjścia do moich rozważań jest kategoria językowego obrazu świata (zob. Bartmiński 1999). Za pośrednictwem języka można bowiem zrozumieć sposób życia oraz poznać podstawowe wartości, jakie decydują o kształcie opisywanej kultury, można przekazać elementy świata, które są znane i doświadczane przez daną społeczność. Chcę zwrócić uwagę na fundamentalne dla istnienia wymienionych społeczności toponimy, mianowicie na nazwy krajów: *Kazachstan* i *Kirgistan* oraz nazwy ich mieszkańców: (a właściwie nazwy podstawowych narodowości je zamieszkujących¹)

Kazach i *Kirgiz*. Interesować mnie będzie etymologia tych nazw. Zamierzam bowiem przez pryzmat analizy etymologicznej zwrócić uwagę na wspólne i odróżniające elementy tych dwóch narodów i krajów.

Kirgistan jest jednym z górzystych krajów w Azji Centralnej. Prawie 94% obszaru państwa zajmują góry. Większość terenu zajmują górskie łańcuchy Tien-Szanu z najwyższym szczytem pik Pobiedy (Жениш) (7439 m). Na północy Kirgistan graniczy z Kazachstanem, na zachodzie z Uzbekistanem, na południowym zachodzie z Tadżykistanem, zaś na południowym wschodzie z Chinami.

Stolicą kraju jest Biszkek. Słowo to oznacza nazwę specjalnego przyrządu do produkcji narodowego napoju – kumysu otrzymywanego z kobyłego mleka. Miasto jest położone w Dolinie Czujskiej na wysokości 900 m n.p.m. Dziś to centrum ekonomiczne, przemysłowe i kulturalne. W roku 1926 nazwa została przemianowana na Frunze na cześć znanego wodza

¹ W 2013 roku Komisja Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej, przy Głównym Geodecie Kraju jako jedyne oficjalne nazwy mieszkańców uznała formy:

Kazachtańczyk, Kirgistańczyk. Tym samym nazwy *Kazach, Kirgiz* mają status tylko nazw narodowości.

WOKÓŁ JĘZYKÓW ŚWIATA

z czasów rewolucji – Michała Wasiljewicza Frunze. Nazwa ta obowiązywała do roku 1991, czyli w czasach funkcjonowania dzisiejszego Kirgistanu jako jednej z republik w ramach Związku Radzieckiego. Współcześnie w Biszkeku mieszka około 1 mln obywateli.

Kirgistan położony jest w strefie klimatu kontynentalnego z gorącym latem i surową zimą, z dużym kontrastem sezonowych temperatur. Najcieplej jest w dolinach, gdzie w lipcu średnia temperatura wynosi +25°C, a w styczniu od – 4 do – 19°C. Najzimniejszym miesiącem jest styczeń.

Kirgistan obecnie jest wolnym, wielonarodowym państwem. W Kirgistanie mieszkają nie tylko Kirgizi, ale także przedstawiciele innych narodowości. Jest on najmniejszym państwem wśród krajów Azji Środkowej. Terytorium Kirgistanu wynosi 198 500 km². Liczba mieszkańców to ledwie ponad 5 mln.

Motywacją do napisania artykułu była nie tylko chęć przybliżenia polskiemu odbiorcy specyfiki Kirgistanu i Kazachstanu, ale także potrzeba wskazania przyczyn zróżnicowania tych bardzo bliskich pod względem kulturowym i terytorialnym krajów. Chcę spróbować odpowiedzieć na szereg pytań dotyczących podobieństw i różnic między Kirgizami i Kazachami. Zamierzam poszukać przyczyn zróżnicowania obu narodów, ale także punktów stycznych w ich historii. Korzystać będę ze źródeł historycznych opracowanych przez badaczy zarówno z Kirgistanu, jak i z Kazachstanu, ale także interesować mnie będzie perspektywa badań zewnętrznych, czyli europejskie rozprawy i analizy na temat obu krajów. Historia Azji Środkowej intryguje bowiem naukowców, którzy od wielu lat próbują znaleźć odpowiedź na pytania dotyczące historii państw tego regionu świata oraz ich mieszkańców.

Istnieją różne hipotezy na temat pochodzenia narodu kirgiskiego i kazachskiego, a także na temat powstania tych państw. Sięgnijmy do źródeł historycznych, aby zarysować ogólne tło do rozważań na temat pochodzenia omawianych nazw własnych.

W encyklopedii *Ludy i języki świata* pod redakcją Krystyny Damm i Aldony Mikusińskiej znajdziemy taki opis Kirgizów i Kazachów:

Kirgizi, naród tworzący podstawową ludność Kirgistanu, mieszkają również w Uzbekistanie, Tadżykistanie, Kazachstanie, Chinach i Afganistanie; posługują się językiem

kirgiskim; wyznają islam sunnicki; w procesie ich etnogenezy uczestniczyły plemiona tureckie, następnie mongolskie; w VI–X w. K. utworzyli państwo, które obejmowało znaczną część obecnej Mongolii; ich tradycyjnym zajęciem było wysokogórskie pasterstwo, myślistwo, w niektórych regionach również uprawa zbóż; od początku XX w. przechodzili na osiadły tryb życia; słynęli z wyrobu dywanów i artystycznej obróbki metali; organizacja społeczna była oparta na podziale plemiennym i rodowym (Damm, Mikusińska 2000, 115).

Kazachowie, naród turecki mieszkający głównie w Kazachstanie, również w Uzbekistanie, Turkmenistanie, Chinach, Mongolii i Afganistanie; posługują się językiem kazachskim oraz rosyjskim; część K. wyznaje islam sunnicki; w procesie ich etnogenezy główną rolę odegrały plemiona tureckie oraz mongolskie; przełomowym momentem w historii było powstanie w połowie XV w. chanatu kazachskiego; tradycyjnym źródłem ich utrzymania było koczownicze pasterstwo, w mniejszym stopniu myślistwo, rybołówstwo i rzemiosło, w latach 60. XIX w. K. zaczęli prowadzić osiadły tryb życia, byli zatrudnieni we wszystkich działach gospodarki; słyną z bogatego folkloru (pieśni obrzędowe, bajki, poematy epickie) (Damm, Mikusińska 2000, 113).

Obie definicje wskazują na wspólne elementy omawianych narodów, np. wyznanie, etnogeneza, przejście w pewnym momencie historii na osiadły tryb życia.

Warto także zwrócić uwagę na bliższy współczesności rys historyczny obu narodów. Najbliższa naszym czasom historia pierwszego z analizowanych krajów – Kirgistanu – wiąże się z rokiem 1855, kiedy Rosjanie rozpoczęli proces kolonizacji terenów dzisiejszej Azji Centralnej. W 1862 roku zajęli fort w Piszpeku, który w tamtych czasach był stolicą Kirgistanu. W tym okresie część ludności Kirgistanu wyemigrowała do Pamiru i Afganistanu. Miejsca masowo opuszczane przez ludność tubylczą zaczęli zasiedlać rosyjscy kolonizatorzy. Ta sytuacja doprowadziła do powstania, które wybuchło na współczesnym terytorium Kazachstanu w 1916 roku. Powstanie objęło także Kirgistan, co było powodem masowej emigracji Kirgizów do Chin (Kłaczyński, Sadowska 2013, 130–131). Po rewolucji październikowej w 1917 roku na obszarach Azji Centralnej ujawniły się silne emocje i nastroje związane z poczuciem jedności narodowej różnych grup etnicznych. W 1918 roku została utworzona Turkiestańska Autonomiczna SRR. W 1924 roku została ona podzielona na Turkmeńską SRR

i Uzbeką SRR. W czasie podziału Turkiestańskiej ASSR w 1924 roku tereny kirgiskie weszły w jej skład jako okręg autonomiczny. W 1926 roku został on przemianowany na Kirgiską Autonomiczną SRR. Od 1936 Kirgistan funkcjonował jako Kirgiska SRR w składzie ZSRR (Włodowska 2013, 80).

Współczesna historia Kazachstanu również jest związana z działaniami powstańczymi. W czasie I wojny światowej (1916 rok) wybuchło powstanie, wywołane ogłoszeniem przez władze mobilizacji do służby wojskowej w szeregach armii rosyjskiej. Po rewolucji lutowej w 1917 r. powstała umiarkowana nacjonalistyczna partia Ałasz Orda. Po wybuchu rewolucji październikowej partia ta sformowała w Orenburgu kazachski rząd (XII 1917). Warto zaznaczyć, że w czasie wojny domowej w Rosji Kazachowie walczyli po obu stronach frontu. W 1918 roku bolszewicy na obszarze zachodniego Turkiestanu proklamowali Turkiestańską SSR, a po zwycięstwie Armii Czerwonej w 1926 roku Republika Turkiestańska została zlikwidowana, a na jej miejscu utworzono kilka republik narodowych m.in. Kazachską Autonomiczną SRR, przekształconą w republikę związkową ZSRR (Wielka Encyklopedia PWN, 429).

Ten ogólny zarys historii obu krajów wskazuje na liczne związki między nimi. W XX w. bardzo duży wpływ na kształtowanie się Kirgistanu i Kazachstanu miała Rosja, szczególnie w zakresie kreowania granic terytorialnych wyznaczanych w ramach tworzenia podległych ZSRR republik. Na podstawie źródeł historycznych widać wyraźnie, że dzieje obu krajów są ze sobą silnie związane. Przyczyn tej łączności należy szukać w bliskości terytorialnej oraz etnicznej, a także wynikających z niej związków między obiema społecznościami. Wróćmy zatem do początków powstania Kirgistanu i Kazachstanu oraz istnienia tych nazw w źródłach historycznych. Na temat pochodzenia nazwy obu narodowości wypowiadali się zarówno językoznawcy, jak i historycy.

Naukowcy uważają, że Kirgizi należą do najstarszych ludów tureckojęzycznych. Kirgizami można także nazwać mieszkańców Azji Centralnej. Naród ten był nazywany przez Rosjan *Kara Kirgizami* (*Czarnymi Kirgizami*) od wieku XVIII do lat dwudziestych XX wieku dla odróżnienia ich od Kazachów, których

w tym okresie nazywano *Kirgizami* (Capisani 2004: 322). Istnieją różne hipotezy na temat pochodzenia narodu kirgiskiego i powstania ich państwa. Za najważniejsze uznajemy trzy hipotezy. Pierwsza zwana „emigracyjną” jest autorstwa uczonych G.F. Millera, A.N. Bernsztama i W.W. Radłowa. Twierdzą oni, że praojczyzną Kirgizów były terytoria nad Jenisejem, a w dalszej kolejności Kirgizi wędrowali do Tien-Szanu. Inni uczeni, N.J. Biczurin, N.A. Aristow i C. Walichanow, uważają, że za praojczyznę Kirgizów trzeba uznać terytorium Tien-Szanu i podkreślają, że jest to hipoteza „autochtoniczna”. Trzecia hipoteza mówi o tym, że proces formowania się narodowości i narodu kirgiskiego zakończył się w XV–XVII wieku, dzięki „wymieszaniu się” dwóch komponentów: miejscowego i grup etnicznych pochodzących z innych krajów Azji Centralnej. Tak twierdzą badacze S.M. Abramzon, O.K. Karawajew, J.S. Chudajkow i in. (Bodio, red. 2004, 108).

Istnieje także cały szereg hipotez dotyczących powstania nazwy *Kyrgyz*. W kirgiskim folklorze pojawia się mit o tym, że Kirgizi są potomkami czterdziestu dziewcząt, bo *kyrk* oznacza liczbę czterdzieści, a *kyz* znaczy ‘dziewczęta’. Potwierdza to chińska legenda, w której Kirgizi są wskazywani jako potomkowie czterdziestu panien z ziemi Han i mężczyzn z nad rzeki Usy (dopływ Jeniseju). Warto też przypomnieć, że w narodowym eposie *Manas* Kirgizi są określani jako naród składający się z czterdziestu plemion.

Pytanie dotyczące pochodzenia nazwy *Kyrgyz* jest jednym z najbardziej spornych i skomplikowanych problemów poruszanych przez badaczy historii Azji Centralnej. Istnieje jednak koncepcja, którą przyjmuje największa liczba naukowców m.in. Baskow N. A., Petrov K. N., Kononov A. N., Zuew Yu A. Dotyczy ona pochodzenia nazwy *Kyrgyz* od wyrazu oznaczającego kolor czerwony. Ta barwa odgrywa duże znaczenie w kulturze kirgiskiej. Kolor ten jest zwany kolorem *Manasa*² i oznacza męstwo oraz odwagę. Również jedna z kirgiskich legend wskazuje na związek odmiejscowej nazwy osobowej z określe-

² *Manas* (Semetej, Sejtej) – epos kirgiski składający z trzech części opowiadających kolejne losy *Manasa* – legendarnego władcy Kirgizów, jego syna *Semeteja*, następnie syna *Semeteja* – *Sejteka*. Epos zawiera bogaty materiał obyczajowy.

WOKÓŁ JĘZYKÓW ŚWIATA

niem związanym z kolorem czerwonym. Ta opowieść głosi, że wszyscy Kirgizi pochodzą od „czerwonego psa” – „Kyzyl tajgan”.

Drugą odmiejsową nazwą osobową, której chcę się przyjrzeć, jest *Kazach*. Kazachowie prawdopodobnie zaczęli używać tej nazwy w XV lub XVI wieku. Istnieje wiele teorii na temat pochodzenia słowa *Kazach* lub *Qazaq*. Niektórzy spekulują, że pochodzi od tureckiego czasownika *qaz* ‘wędrować’, ponieważ Kazachowie, zgodnie z ich koczowniczą naturą, wędrowali przez rozległe stepy (Brill 2009, 4). Inna koncepcja głosi, że *Kazach* wywodzi się od słowa *khasag*, które oznacza kołowy wózek używany przez Kazachów do transportu swoich rzeczy. Zatem obie koncepcje nawiązują do koczowniczego trybu życia Kazachów. W XIX wieku pojawiło się inne wyjaśnienie pochodzenia słowa *Kazach*. Utrzymywano, że ta nazwa pochodzi od popularnej kazachskiej legendy o białej gęsi (gęś w języku kazachskim – *qaz*, a *aq* oznacza biały). W tej legendzie biała stepowa gęś zamienia się w księżniczkę, która daje początek pierwszej dynastii kazachskiej. Ta koncepcja została jednak obalona, ponieważ w języku tureckim, przymiotnik jest umieszczony przed rzeczownikiem i dlatego określenie “biała gęś” brzmiałoby *Aqqaz* a nie *Qazaq* (Ivanovich 1889, 1). Inna teoria autorstwa tureckiego językoznawcy Wasilija Radłowa i orientalisty Vaniamina Yudina na temat pochodzenia słowa *Kazach* (pierwotnie *Qazaq*) mówi, że pochodzi ono od starotureckiego słowa *qazğaq*. Rzeczownik *qazğaq* wywodzi się z tego samego źródła, co czasownik *qazğan*, który oznacza ‘być nastawionym na zysk’ (Petrovicz, 2001). W etymologii słowa *Kazach* wyraźnie zatem w kilku koncepcjach pobrzmiewają odniesienia do sposobów życia mieszkańców ówczesnego Kazachstanu – wędrówek w celach handlowych. Świadczą o tym źródła etymologiczne, które każą wiązać pochodzenie nazwy albo z wędrowaniem (jako czynnością lub charakterystycznym sprzętem z nią związanym – wózkiem) albo z handlem (określenie ‘być nastawionym na zysk’). Pochodzenie słowa *Kazach* wiązać zatem należy z określeniem tej społeczności przez obcych – obserwatorów ich działań. Inaczej jest w przypadku wyrazu *Kyrgyz* – pochodzącego prawdopodobnie

z kręgu lokalnej społeczności – z jej wierzeń oraz tradycji, czego dowodzi nawiązanie do opowieści o powstaniu Kirgizów (np. opowieść o czterdziestu pannach) oraz skojarzeń religijnych – nawiązanie do ważnego kulturowo koloru, czerwieni.

Na zakończenie chcę zwrócić uwagę na przyczynę odmienności w wymowie nazw Kirgiz i Kirgistan w języku polskim i kirgiskim. W czasach ZSRR *Кыргызстан* nosił nazwę *Kirgizja*, była to nazwa krainy etniczno-geograficznej, której używano jako określenie Kirgiskiej Republiki Socjalistycznej, jednej z wewnętrznych republik radzieckich. Po rozpadzie ZSRR i jednocześnie wraz z ogłoszeniem suwerenności Kirgiska SSR i inne republiki byłego Związku Radzieckiego zaczęły przemianowywać rosyjskie nazwy miast, wsi, ulic na język ojczysty. Zatem zamiast nazwy rosyjskiego kraju *Kirgizja* pojawiła się nazwa przemianowana na język kirgiski *Кыргызстан*. Nazwa o takim właśnie brzmieniu: Kirgistan mogła zostać bezpośrednio zaadaptowana. Jest tu jedynie jedna pewna zmiana fonetyczna: po spółgłosce [k] występuje samogłoska [i], gdyż w wyniku XIV-wiecznej palatalizacji spółgłosek tylnojęzykowych (zwanej IV polską palatalizacją) połączenia [ky], [gy] zostały zastąpione przez [ki], [gi] i do dziś także połączenia są właściwe dla języka polskiego [ky] pojawia się zaledwie w kilku terminologicznych zapożyczeniach (*kynologia*, *kynoterapia* i inne z *kyno*, – *kynar*). Zatem przyjęto nazwę państwa z zakończeniem – stan, adaptując fonetycznie i ortograficznie pierwszą część nazwy: *ky* i *gy* zamieniono na *ki* i *gi*.

Ten przegląd najważniejszych dla kultury kirgiskiej i kazachskiej określeń – toponimów i nazw osobowych wskazujących na mieszkańców danej krainy geograficznej i państwa – pozwolił nakreślić w ogólnym zarysie specyfikę tych dwóch krajów Azji Środkowej. Nawiązując zarówno do historii obu narodów, jak również do etymologii nazw, próbowałam ukazać związki między Kirgizami i Kazachami, jednocześnie starając się zaakcentować odrębność obu narodów.

Słowa kluczowe: języki Kazachstanu i Kirgistanu, etymologia nazw *Kazach* i *Kirgiz*

Bibliografia

- Bartmiński J., 1999, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, Lublin.
- Brill O. M., 2009, *The Kazakhs*, Stanford.
- Bodio T., 2004, *Kirgistan: historia – społeczeństwo – polityka*, Warszawa.
- Damm K., Mikusińska A., 2000, *Ludy i języki świata*, Warszawa.
- Giampaolo R. Capisani, 2004, *Nowe państwa Azji Środkowej*, Warszawa.
- Ivanovich N. G., 1889, *Karakirgizy Syr Darianskoi oblasti*, Tashkent.
- Kłaczyński R., Sadowska E., 2013, *Postradzieckie państwa Azji Centralnej*, Kraków.
- Pietrowicz Y. V., 2001, *Tsentralnaya Aziya v 14-18 vekah glazami vostokoveda*, Almaty.
- Włodowska A., 2013, *Rywalizacja mocarstw na obszarze poradzieckim*, Warszawa.

The article attempts to familiarize the reader geographically and culturally with two little-known Central Asian countries to the general public – Kazakhstan and Kyrgyzstan. The author brings attention to the specificity of the two nations. By virtue of tying in the history of the two nations along with the etymology of the names, the author endeavours to reveal the connections between the Kyrgyz and the Kazakhs, by simultaneously underlining the uniqueness of the two nations and their languages.

STUDIA  GLOTTODYDAKTYCZNE

Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej

„Życie zaczyna się
po sześćdziesiątce...”

·POLONICUM



PAULINA POTASIŃSKA, MAŁGORZATA MALINOWSKA

ILUSTRACJE: MARTA ZABŁOCKA

ERASMUS – SURVIVALOWY KURS JĘZYKA POLSKIEGO

