



## WSTĘP

*Edyta Paluszyńska\**, *Mateusz Gaze\**

 <https://orcid.org/0000-0003-3036-0827>

 <https://orcid.org/0000-0003-3560-7251>

### PRAKTYKA (GLOTTO)DYDAKTYCZNA Z PERSPEKTYWY NAUKOWEJ: POSZUKIWANIE NOWYCH INSPIRACJI, ROZWIĄZAŃ I METOD W PROCESIE KSZTAŁCENIA

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, metodyka nauczania, poziomy biegłości językowej, nauczanie specjalistyczne, tekst w nauczaniu, nauczanie zdalne

**Streszczenie.** W artykule zostały przedstawione założenia, tezy, koncepcje i postulaty prac zamieszczonych w 28. tomie czasopisma „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” zatytułowanym *Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej*. Autorzy omawianych tekstów koncentrują się na takich kwestiach, jak: diagnozowanie poziomów biegłości językowej, komunikacja międzykulturowa, nauczanie grup pochodzących z określonych krajów i kręgów kulturowych, nauczanie grup o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nowe rozwiązania w metodyce nauczania podsystemów i sprawności, gatunki, teksty i treści nauczania, nowe techniki w nauczaniu zdalnym.

---

\* edyta.paluszynska@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

\*\* mateusz.gaze@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

Glottodydaktykę polonistyczną można rozpatrywać przede wszystkim z dwóch perspektyw. Można patrzeć na nią jako na praktykę dydaktyczną, wtedy jej początków należy szukać kilka wieków wcześniej, już nawet w XVI wieku, kiedy to kolonizatorzy niemieccy wykazywali chęć (i konieczność?) przyswojenia języka polskiego<sup>1</sup>. Współczesnych początków nauczania języka polskiego jako obcego należy doszukiwać się po II wojnie światowej, kiedy to przy polskich uniwersytetach były powoływane do życia instytucje zajmujące się kształceniem polonistycznym cudzoziemców. Od 1952 roku Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ uczy obcokrajowców języka polskiego, przygotowując ich do studiów w Polsce (Wielkiewicz-Jałmużna 2008), a od 1956 roku organizowane są kursy wakacyjne dla polonistów i slawistów zagranicznych przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW<sup>2</sup>. W Lublinie w ramach Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej od 1975 roku działało Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe, a od 1981 roku Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Z połączenia tych dwu jednostek powstało 1991 roku Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców<sup>3</sup>. Glottodydaktykę polonistyczną można również postrzegać jako dyscyplinę naukową. W. Miodunka podkreśla, że teoria nauczania języka polskiego jako obcego wyłoniła się z praktyki dydaktycznej (Miodunka 2016) i przyznaje glottodydaktyce polonistycznej status rozwiniętej i samodzielnej dziedziny nauk humanistycznych<sup>4</sup>. Na pewno ważnym forum glottodydaktyki polonistycznej jako dziedziny naukowej są czasopisma, na łamach których publikują zarówno nauczyciele/lektorzy, jak i badacze glottodydaktycznego językoznawstwa polonistycznego. Są to: najstarsze – „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” wydawane przez Uniwersytet Łódzki, którego numer zero ukazał się w 1987 r., półrocznik „Postscriptum Polonistyczne” wydawane od 1991 r. przez Uniwersytet Śląski oraz popularnonaukowy „Kwartalnik Polonicum” wydawany przez Uniwersytet Warszawski od 2006 r. (Zarzycka 2013, s. 11–12).

<sup>1</sup> Szerzej o historii nauczania języka polskiego jako obcego w wiekach dawnych pisze A. Dąbrowska (2012) w artykule *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, w którym zebrano podstawowe informacje na temat miejsc i szkół, w których uczono języka się jako języka obcego oraz najczęściej używanych podręczników.

<sup>2</sup> Na podstawie informacji znajdujących się na stronie centrum: <http://polonicum.uw.edu.pl/> [1.10.2021].

<sup>3</sup> Na podstawie informacji znajdujących się na stronie centrum: <https://www.umcs.pl/pl/onas,8071.htm> [1.10.2021].

<sup>4</sup> W. Miodunka wyodrębnia dziewięć rozwijających się subdyscyplinach glottodydaktyki polonistycznej: pedeutologię, akwizycję JPJO, polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów dydaktycznych, nauczanie JPJO wspomaganie komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania JPJO w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania JPJO w świecie, historię nauczania JPJO od początków XVI wieku i glottodydaktykę porównawczą (Miodunka 2016, s. 131–248).

Rozpatrywana dziedzina ma znaczny dorobek w zakresie subdyscyplin, takich jak: akwizycja języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego, metodyka nauczania, kultura w nauczaniu. Dynamiczne procesy przemian cywilizacyjnych i kulturowych stymulują środowisko badaczy do zgłębiania kolejnych zagadnień, takich jak: zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu, porównania międzykulturowe, logopedyczne i socjolingwistyczne aspekty glottodydaktyki. Tendencje rozwojowe glottodydaktyki polonistycznej stają się tematem monografii naukowych (Zarzycka, Grochala 2020) (Seretny, Lipińska 2021). Prezentowaniu dorobku służą również naukowe spotkania i konferencje.

W dniach 16–17 kwietnia 2021 roku odbyła się w Łodzi konferencja „Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”, zorganizowana przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Kolejny, 28. już tom „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” jest efektem nie tylko konferencyjnych wystąpień, ale również dyskusji, która odbyła się w gronie glottodydaktyków, językoznawców, lektorów, doktorantów oraz studentów na temat nowych perspektyw rozwoju glottodydaktyki, które otwierają się zarówno w sferze teorii, jak i praktyki. Są one związane z nauczaniem/przyswajaniem języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego dzieci i dorosłych w kraju i za granicą, z pojawieniem się nowych czynników językowych, kulturowych, historyczno-politycznych, środowiskowych, indywidualnych, co w efekcie inspiruje do stałego odświeżania technik dydaktycznych i skutkuje oryginalnymi uogólnieniami.

W kolejnych rozdziałach niniejszego tomu Autorki i Autorzy podejmują problematykę diagnozowania poziomów biegłości, komunikacji międzykulturowej, nauczania grup o określonych potrzebach (np. językowych czy specjalnych), nowych rozwiązań w metodyce nauczania podsystemów i sprawności językowych, inspirującego spojrzenia na gatunki, teksty i treści nauczania oraz nowych technik nauczania zdalnego.

Certyfikowanie poziomów biegłości w języku polskim ma już kilkunastoletnią tradycję<sup>5</sup>, więc zebrane doświadczenie w tym względzie upoważnia glottodydaktyków do oceny samego systemu, jego efektywności, miarodajności i funkcjonalności z perspektywy pomiaru przyrostu wszelkich kompetencji językowych. W artykule pt. *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej* Anna Seretny i Ewa Lipińska po gruntownej analizie wymagań zawartych w dokumentach europejskich (zarówno wcześniejszych, jak i obecnie obowiązujących) wskazują na nieproporcjonalność progów pomiędzy poziomami biegłości. Szczególnie duże różnice jakościowe i ilościowe dzielą poziom B1 od B2.

---

<sup>5</sup> Podstawy prawne systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego zostały stworzone dzięki nowelizacji *Ustawy o języku polskim* z dnia 11 kwietnia 2003 r. (zob. DzU z 30 kwietnia 2003 r.). Pierwsze egzaminy certyfikacyjne zorganizowano w czerwcu 2004 roku. Por. <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/> (dostęp: 01.10.2021).

Radykalny przeskok jest związany z wymogiem znacznego poszerzenia bazy pojęciowej (funkcja kognitywna języka), co odzwierciedla się we wzroście liczby słów z 3500–4000 na B1 do 7500–8000 na B2, uzyskania płynności i poprawności komunikacyjnej oraz fortunnego realizowania działań językowych. Przemyslenia Auterek okazują się zbieżne ze spostrzeżeniami H. Komorowskiej, która twierdzi, że osiągnięcie poziomu B2 wymaga lat nauki (Komorowska 2005, s. 49). Przeprowadzona przez A. Seretny i E. Lipińską analiza wybranych egzaminów certyfikacyjnych na badanym poziomie pokazała, że ich jakość nie jest zadowalająca, zwłaszcza z perspektywy przygotowania uczących się do podjęcia specjalistycznych studiów w nauczanym języku. Wobec tego Autorki postulują dodanie do istniejącej skali subpoziomów, które lepiej uświadomią konieczne progi przyrostu kompetencji, zwiększenie wymagań i urealnienie ocen poprzez niezaniżanie wymagań na ze wszech miar przełomowy próg B2. Spojrzenie na certyfikację od strony testowania konkretnych kategorii gramatycznych wprowadza Beata Terka w artykule *Sposób testowania znajomości aspektu w państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w świetle nowych badań nad dokonanością/niedokonanością czasownika*. Autorka podejmuje jeden z trudniejszych tematów w glottodydaktyce, gdyż kategoria aspektu w niewielu językach podlega gramatyzacji, a nawet jeśli podlega, jak w języku polskim, to nieregularność jej wykładników sytuuje ją właściwie na granicy gramatyki i słowotwórstwa (Grzegorzczukowa 1984, s. 78). Z tego względu dużą pomocą w nauczaniu aspektu jest uwzględnienie semantyki kognitywnej (Grzegorzczukowa 1997), (Karolczuk 2010), która dostarcza typowych, powtarzalnych kontekstów diagnostycznych dla czasowników dokonanych lub niedokonanych. Autorka po analizie podręczników i zadań egzaminacyjnych zauważa powiązanie aspektu z kategorią trybu, co wprawdzie ułatwia zdającym rozwiązanie zadań, ale nie daje pełnego obrazu perfektywności i imperfektywności form czasownika w języku polskim.

Znajomość systemu językowego jest zaledwie podstawą do przekazywania informacji, która zgodnie z ustaleniami pragmatyki, zyskując sens, każdorazowo absorbuje wiele czynników sytuacyjnych, kontekstowych. Już w obrębie tego samego kręgu kulturowego jest to dość złożony proces, cóż dopiero, gdy uczestniczą w nim przedstawiciele różnych kultur. Zagadnieniom tym poświęcone są dwa artykuły: Grażyny Zarzyckiej *Intercultural encounter as a communicative event subject to mediation (Spotkanie interkulturowe jako zdarzenie komunikacyjne podlegające mediacji)* oraz Justyny Zych *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej za pomocą książek o Polsce napisanych przez cudzoziemców*. Autorka pierwszego z artykułów analizuje rolę spotkania interkulturowego w edukacji i glottodydaktyce, odwołując się do mało jeszcze opracowanych i poznanych, a przecież wprowadzonych przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*, działań interakcyjnych i mediacyjnych (ESOKJ 2003, s. 24 i 83–84). Wobec

faktu, że nie da się przewidzieć wszystkich kryzysów i nieporozumień komunikacyjnych na styku kultur, wyposażenie uczestników komunikacji w efektywne narzędzia służące do zarządzania procesem konstruowania znaczeń jest niezwykle ważne. Grażyna Zarzycka dobitnie udowadnia to, analizując przykład spotkania interkulturowego, które potencjalnie mogło doprowadzić do kryzysu, ale dzięki odpowiednim kompetencjom mediacyjnym jego uczestników sprowokowało ich do refleksji i uwrażliwiło na odmienny kontekst kulturowy. Równie ciekawe przykłady, a mianowicie wypowiedzi Niemca i Japończyka o Polsce<sup>6</sup>, zanalizowała Justyna Zych. Niezwykle cenne są w tej publikacji autorskie propozycje ćwiczeń, których celem jest stymulacja uważnej obserwacji różnic kulturowych, refleksja nad rodzimą kulturą i mechanizmami funkcjonowania stereotypów. Artykuły z tego rozdziału uczą powściągliwości w wartościowaniu odmiennych kultur i przestrzegają przed bezrefleksyjnym, etnocentrycznym stosowaniem pojęć normy i normalności.

Trzeci rozdział jest poświęcony grupom o specjalnych potrzebach, np. ze względu na konieczność wzmocnienia motywacji, by nie popaść w tzw. pułapkę komunikatywności, ze względu na pochodzenie (trzy artykuły poświęcone są potrzebom grup wschodniosłowiańskich, dwa – chińskich i jeden – arabskich). Z pewnością specjalne potrzeby towarzyszą również grupom uczniów niesłyszących, czy grupom przygotowującym się do zawodów medycznych. Karolina Ziolo-Pużuk w artykule *PhotoVoice jako metoda badania potrzeb językowych i szkoleniowych. Studium przypadku* proponuje narzędzie służące do poprawy środowiska uczenia się poprzez lepsze zrozumienie potrzeb osób uczestniczących w kursach języka polskiego. Mało kłopotliwa technicznie i naturalna dla obecnego pokolenia metoda robienia zdjęć w sytuacjach odczuwanych jako trudne językowo okazała się doskonałym punktem wyjścia do refleksji nad własną kompetencją, sytuacjami komunikacyjnymi, przyczynami niepowodzeń. Z badań Autorki wynika, że stymulowana, ale jednak samodzielna analiza potrzeb, przyczynia się do podnoszenia motywacji uczących się, a tym samym budowania partycypacyjnego modelu nauczania języka obcego. Dzięki niezwykle bogatemu kontekstowi porównawczemu z różnych języków w artykule Wiesława Stefańczyka *Rodzaj gramatyczny w polszczyźnie i w językach wschodniosłowiańskich. Rozważania na marginesie biernika* czytelnik może na nowo przemyśleć koncepcje rodzaju w językach słowiańskich, w tym w polszczyźnie, kierując się ich przydatnością w glottodydaktyce. Autor analizuje różnice między językiem polskim i językami wschodniosłowiańskimi w semantycznym, fleksyjnym i syntaktycznym funkcjonowaniu kategorii rodzaju, dzięki czemu wyjaśnia genezę błędów interferencyjnych. Wiedza ta z pewnością pozwoli przewidzieć miejsca trudne i specjalnymi ćwiczeniami skorygować przejawy transferu negatywnego. Dominika Izdebska-Długosz w artykule *Nauczanie polskiej deklinacji i składni w grupach wschodniosłowiańskich* również podejmuje

<sup>6</sup> Teksty źródłowe pochodzą z dwóch książek (Möller 2013), (Sasaki 2017).

temat kontrastu językowego i popiera postulat konfrontatywności w nauczaniu JPJO osób ze Wschodu. Autorka w przystępny sposób wyjaśnia istotę dydaktyki kontrastywnej i proponuje zestaw ćwiczeń tego typu wraz z komentarzem metodycznym. Niezwykle ważnych wskazówek odnośnie do rozpoznania elementów języka, które mogą sprawiać trudności z powodu interferencji, dostarcza analiza różnego rodzaju błędów. Leksykalnym błędom, ich klasyfikacji oraz genezie poświęcony jest artykuł Grażyny Przechodzikiej i Wiktorii Hudy *Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1)*. Bogaty materiał został podzielony na homonimy międzyjęzykowe (tzw. fałszywi przyjaciele), kalki, zapożyczenia i związki frazeologiczne. Na ich podstawie nauczyciel będzie w stanie przygotować samodzielnie ćwiczenia leksyki w ujęciu konfrontatywnym, aby systematycznie korygować interferencyjne błędy słownikowe w grupach legitymujących się wschodniosłowiańskim pochodzeniem.

Z kolei perspektywę nauczania chińskich grup wprowadza Adriana Prizel-Kania w artykule *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*. Okazuje się, że jeśli parametr różnicy pomiędzy językiem wyjściowym i językiem docelowym jest duży, to może on nawet ingerować w biologiczne uwarunkowania procesu uczenia się. Autorka ze specyfiki języka chińskiego wywodzi hipotezę o preferencji prawopółkulowych sposobów przetwarzania informacji przez studentów pochodzących z Chin. Preferencje te są wzmacniane przez czynniki kulturowe i przyzwyczajenia edukacyjne. Wyniki badań sondażowych wśród chińskich studentów wyraźnie potwierdzają wstępną hipotezę, a więc zdecydowanie powinny być brane pod uwagę przez nauczycieli w doborze technik nauczania grup z tej części świata. W artykule *Games in foreign language classrooms: Taiwanese students' perspective* Natalia Tsai zamieściła wnioski z wywiadów ze studentami z Tajwanu na temat wykorzystania gier w nauce języka. Studenci pozytywnie odnieśli się do tego typu urozmaicenia zajęć, wskazując na korzyści takie, jak: przełamanie rutyny, wzmocnienie motywacji, podniesienie poziomu nauczania. Opinie te powinny zachęcić nauczycieli do stosowania ludycznych technik nauczania. Zagadnieniem funkcjonowania w polskich szkołach uczniów z doświadczeniem migracyjnym zajął się Mateusz Gaze. W artykule *Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze* przybliżył problemy, na które napotyka jako polonista i glottodydaktyk w związku z przygotowaniem maturzystów, dla których polski jest językiem drugim. W analizie przypadków zwraca uwagę na wiele czynników środowiskowych i indywidualnych, które mają wpływ na wyjściowy poziom i przyrost sprawności językowych ocenianych z perspektywy wymogów maturalnych. Zupełnie nowy kontekst badań i zastosowań dla glottodydaktyki otwiera artykuł Katarzyny Jachimowskiej *Organizacja jednostki lekcyjnej oraz realizacja celów i zadań dydaktycznych na lekcjach języ-*



ka polskiego w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących – o potrzebie podejścia glottodydaktycznego. Autorka na podstawie systematycznych obserwacji lekcji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych stwierdza niską efektywność edukacji w obecnym kształcie. Kierując się słuszną przesłanką, że dla dzieci z dysfunkcją słuchu językiem pierwszym jest język migowy, a język polski jest jednak językiem obcym, postuluje wprowadzenie metod glottodydaktycznych w jego nauczaniu. Dołącza się tym samym do opinii K. Ruty-Korytowskiej (2018) i B. Ziarkowskiej-Kubiak (2011) na temat skuteczności podejścia glottodydaktycznego w nauczaniu niesłyszących. Specjalistyczne potrzeby językowe środowiska lekarzy uwzględniła z kolei Paulina Oczko. W artykule *Język medycyny (medyczny) – dyskusja nad definicją* pragnie zapoczątkować glottodydaktyczne rozważania w tym zakresie. Tekst zawiera m.in. legislacyjną definicję języka w medycynie i omówienie formy egzaminu z języka polskiego organizowanego przez Naczelną Izbę Lekarską.

W numerze nie mogło zabraknąć rozdziału poświęconego nowym ścieżkom w nauczaniu podsystemów i sprawności językowych. Anna Seretny postuluje, by ściślej integrować nauczanie derywatów z zagadnieniami tematycznymi, ponieważ formalne podejście do nauczania słowotwórstwa stoi w sprzeczności z organizacją słownika mentalnego uczących się języka polskiego jako obcego. Jak zauważa Badaczka, podsystem słowotwórczy języka polskiego jest nieregularny i z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej lokuje się między gramatyką a słownikiem, dlatego nieuzasadnione jest nauczanie derywatów w oparciu o typy i kategorie słowotwórcze. Powinno się ono raczej opierać na tematycznym kotwieniu nowo poznawanych wyrazów pochodnych. Ciekawą propozycję nauczania gramatyki przedstawił Bartłomiej Maliszewski, który połączył zagadnienia gramatyczne z przekazem wiedzy o polskiej kulturze. Polisemiczne wyrażenie „gramatyka z kulturą” rozumiane jest jako: nauczanie kulturalne (atrakcyjne, a zarazem przejrzyste), nauczanie zasad etykiety i grzeczności językowej oraz nauczanie gramatyki z elementami wiedzy o Polsce. Badacz wspomina również o czterech filarach, które mają zapewnić sukces w procesie nauczania podsystemu gramatycznego. Jako pierwszy filar wymienia wiedzę nauczyciela: zarówno w zakresie gramatyki opisowej, opartej na znajomości najnowszych tendencji rozwojowych języka polskiego, jak i wiedzy glottodydaktycznej, która umożliwi przystępne jej przekazanie uczącym się z uwzględnieniem typowych interferencji w pracy z grupami słowiańskimi. Drugi filar to pragmatyka językowa umożliwiająca odpowiednie wyselekcjonowanie i przedstawienie zagadnień gramatycznych, które są konieczne, by cudzoziemcy efektywnie posługiwali się polszczyzną. Pomóc ma w tym trzeci filar – atrakcyjność i różnorodność ćwiczeń gramatycznych, angażujące uczących się i skupiające ich uwagę. Czwartym filarem ma być przekazanie wiedzy o Polsce, gdyż nauczając gramatyki, można w łatwy sposób przybliżyć sylwetki wielkich Polaków, ważne wydarzenia czy popularne zwyczaje.

Julia Stefanyszyn dokonała opisu frazeologicznych innowacji wymieniających wyekscerpowanych z 36 tekstów prozatorskich autorstwa dziesięciu współczesnych polskich pisarzy. Badany materiał pozwolił autorce na wyodrębnienie 7 typów substytutów ze względu na pełnione przez nie funkcje w strukturze innowacji. Badaczka zauważa również, że wykorzystanie tychże innowacji na zajęciach ze studentami polonistyki lwowskiej pozwala uatrakcyjnić i uaktualnić proces glottodydaktyczny, ponieważ uczący się poznają frazeologię spoza normy językowej, co jest istotnym elementem kształcenia, zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Monika Válková Maciejewska wskazała na ważną rolę opisu w rozwijaniu kompetencji tekstotwórczej cudzoziemców. Autorka, podkreślając konieczność rozwijania sprawności pisania, zauważa jednocześnie, jak wiele trudności nastęrcza uczącym się tworzenie tekstów pisanych. W artykule przedstawiono autorski pomysł zajęć rozwijających umiejętność tworzenia opisu przedmiotu z wykorzystaniem fragmentów powieści J. Verne'a *Parryż XX wieku*, który opiera się trzech komponentach: planowaniu, formułowaniu i przeredagowaniu (fragmentów) tekstu.

Dużo uwagi w niniejszym numerze poświęcono nowym tekstom i treściom, które mogą pojawiać się na lekcjach języka polskiego jako nierodzimego. Rozdział ten otwiera tekst Anny Dunin-Dudkowskiej, która przekonuje o konieczności wprowadzenia na akademickich kursach języka polskiego tekstów reprezentujących polskie gatunki akademickie. Autorka na przykładzie artykułu naukowego uwarżliwia lektorów, by zwracać szczególną uwagę na wszystkie aspekty wzorca gatunkowego: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i językowy, a także pokazywać na zajęciach różne jego warianty (kanoniczny, alternacyjny czy adaptacyjny). Beata Grochala zaprezentowała potencjał medialnych tekstów sportowych. Autorka na przykładzie trzech rodzajów przekazów: radiowego serwisu sportowego, telewizyjnego skrótu meczowego i internetowej relacji na żywo pokazuje, jak wykorzystać tego rodzaju teksty w nauczaniu sprawności językowych (głównie słuchania ze zrozumieniem i czytania ze zrozumieniem) oraz podsystemów języka. Edyta Pałuszyńska skupiła się na tekstach medialnych, które powinno się wykorzystywać z procesie (glotto)dydaktycznym. Autorka zauważa, że to właśnie ten rodzaj tekstów spełnia wymogi programowe na poziomie C2, tj. autentyczności, aktualności, interakcyjności, mediacyjności oraz dyskursywności. Badaczka jest świadoma ograniczeń i trudności, jakie może nastęrczać wykorzystanie tekstów medialnych, jednak, by zachęcić do sięgania po nie w trakcie zajęć, przedstawia propozycję wykorzystania medialnego mówionego dialogowego tekstu publicystycznego, zawierającą szereg ćwiczeń leksykalnych oraz pragmatycznych, które mają ujawnić mechanizmy i strategie dyskursu publicznego, a tym samym podnieść kompetencje interpretacyjne uczących się. Tomasz Moździerz, badając stopień trudności tekstu, określił proporcję liczby wyrazów faktycznych (WF) i przeciętnych tekstu (PPW) w kontekście skali trudności domeny *jasnopis.pl*.



Autorowi udało się wyodrębnić dzięki temu trzy zakresy trudności tekstu: teksty łatwe (obejmujące pierwsze dwa poziomy skali jasnopis.pl), teksty średnie/przecięte (poziomy 3 i 4) oraz teksty trudne (poziomy 5–7). Wykorzystanie wskaźnika stosunku PPW/WF i WF/PPW umożliwia więc szybkie umiejscowienie tekstu na takiej skali trudności, co może być przydatne w trakcie przygotowywanie tekstów na zajęcia z języka polskiego. Kolejne dwa artykuły dotyczą wykorzystania treści związanych z prawami człowieka na lekcji języka polskiego jako obcego. Magdalena Jurwicz-Nowak przedstawia sposoby przekazania wiedzy o prawach człowieka na zajęciach na poziomie początkującym z wykorzystaniem podejścia dydaktycznego CLIL. Badaczka zauważa, że polszczyznę (choć już na poziomie A1) należy traktować jako narzędzie, dzięki któremu cudzoziemcy z różnych krajów świata poznają podstawową wiedzę o prawach człowieka. Z humanistycznego punktu widzenia podejście takie wydaje się niezwykle istotne, ponieważ pozwala wspierać podmiotowość indywidualną cudzoziemców oraz zapobiegać ich alienacji i marginalizacji w życiu społecznym i zawodowym. Iwona Pałucka-Czerniak pokazuje, jak treści o prawach człowieka przekazywane są w trakcie autonomicznych warsztatów, przygotowanych przez specjalistów z zakresu prawa humanitarnego i glottodydaktyków, którzy pomagają znaleźć odpowiednią formę (językową), by tę specjalistyczną wiedzę przekazać osobom o różnym wykształceniu i rozmaitych kompetencjach komunikatywnych. Autorka zauważa, że tematyka związana z prawami człowieka, spełniając kryterium aktualności poruszanych treści, aktywizuje dużą grupę uczestników do wyrażania własnych poglądów i przedstawiania własnych doświadczeń. Buduje tym samym płaszczyznę porozumienia oraz kształtuje postawę aktywności i otwartości, zostawiając jednocześnie duże pole do dialogu międzykulturowego i negocjacji hierarchii wartości.

W ostatnim rozdziale zamieszczono trzy artykuły aktualne z perspektywy nowej sytuacji epidemicznej, która spowodowała istotne zmiany w procesie nauczania w związku z koniecznością adaptacji dotychczas stosowanych metod i technik do nauczania zdalnego. Paulina Kaźmierczak prezentuje możliwości wykorzystania pokoju zagadek na lekcjach języka polskiego jako obcego w kontekście aktywizowania uczących się w trakcie zajęć online. Co ważne, autorka przedstawiła również wyniki ankiety, które pokazują, że jest to technika lubiana przez obcokrajowców. Badaczka podkreśla, że z *escape roomu* należy korzystać okazjonalnie, a lektor powinien objaśnić zasady pracy, by dać uczącym się poczucie kontroli i bezpieczeństwa. Irena Chwarliska przedstawia coraz bardziej popularne w dydaktyce narzędzia krytycznego myślenia wykorzystywane na lekcjach języka polskiego jako obcego w trakcie dwóch typów zajęć: kursów online (*online teaching*) oraz nauczania zdalnego (*remote teaching*). Autorka, wykorzystując konrowersyjny temat – spalenie kilkunastu książek, masek i amuletów podczas rekolekcji wielkopostnych w jednej z parafii w Gdańsku, pokazała, jak podnosić poziom kompetencji międzykulturowej cudzoziemców.

Paula Góralczyk-Mowczan i Rafał Maćkowiak zaprezentowali wyniki badań dotyczących nauczania zdalnego w roku akademickim 2020/2021 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Dzięki ankiecie przeprowadzonej w grupie 155 obcokrajowców z blisko 20 krajów udało się ustalić, jak powinna wyglądać idealna zdalna lekcja języka polskiego jako obcego. Wśród wielu wymienianych cech wydają się dominować te związane z osobą nauczyciela – lepiej oceniane są zajęcia, które prowadzi tylko jeden nauczyciel, co pozwala na stworzenie bliższej więzi między słuchaczami a lektorem. To również nauczyciel – jego zaangażowanie i otwartość, stają się istotnymi czynnikami wpływającymi na atrakcyjność lekcji. Co ważne, badacze kolejny już raz potwierdzili, że zajęcia online są oceniane pozytywnie przez obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego.

Wydanie niniejszego tomu było możliwe dzięki wsparciu finansowemu Władz Dziekańskich Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, Władz Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii oraz Kierownictwu Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, którym składamy serdeczne podziękowania.

## BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., 2012, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, w: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*, Warszawa, s. 191–210.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1984, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, w: R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa, s. 25–38.
- Karolczuk A., 2010, *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 251–256.
- Komorowska H., 2005, *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 41–51.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna: pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Möller S., 2013, *Berlin–Warszawa–Express. Pociąg do Polski*, Poznań.
- Ruta-Korytowska K., 2018, *Poziom sprawności czytania i pisanie u studentów z dysfunkcją słuchu*, Poznań.
- Sasaki K., 2017, *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce*, Bydgoszcz.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Kraków.
- Wielkiewicz-Jaźmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 15.
- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w latach 1987–2013*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 11–21.

Zarzycka G., Grochala B. (red.), 2020, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27. <https://doi.org/10.18778%2F0860-6587>

Ziarkowska-Kubiak B., 2011, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka i kultury polskiej*, w: E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 77–91.

<http://polonicum.uw.edu.pl/> (dostęp: 01.10.2021).

System certyfikacji, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/> (dostęp: 01.10.2021).

<https://www.umcs.pl/pl/o-nas,8071.htm> (dostęp: 1.10.2021).

*Edyta Paluszyńska, Mateusz Gaze*

### TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE FROM A SCIENTIFIC PERSPECTIVE: SEARCHING FOR NEW INSPIRATIONS, SOLUTIONS AND METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Keywords:** teaching Polish as a non-native language, language teaching methodology, levels of language proficiency, teaching specialist language variants, text in language teaching, remote teaching.

**Abstract:** The article presents the assumptions, theses, concepts and postulates of the papers published in the 28th volume of the “Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” journal under the title “Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”. The authors of the discussed texts focus on such issues as: diagnosing the levels of language proficiency, intercultural communication, teaching groups from specific countries and cultures, teaching groups with special educational needs, new solutions in the methodology of teaching subsystems and skills, genres, texts and content teaching, new techniques in remote teaching.